

DOLORES MARISA MARTÍNEZ MOSCOSO

Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro de Estudios de Género





CENTRO DE ESTUDIOS DE **GÉNERO**
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

*Práctica docente con equidad de género.
Una guía de trabajo*

© 2012 Dolores Marisa Martínez Moscoso
© 2012 Universidad de Guadalajara

ISBN 978-607-8072-39-2

Amaya Ediciones S de RL de CV
Enrique Díaz de León 514-2 Colonia Americana
CP 44170 Guadalajara Jalisco México
informes@amayaediciones.mx
www.amayaediciones.mx



PROGRAMA INTEGRAL DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL
Por la mejora y el aseguramiento de la calidad de la educación superior

Esta edición fue financiada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) 2010 a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

Este programa es público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal.

| Contenido

PREFACIO	15
INTRODUCCIÓN	18
EL GÉNERO Y LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN	113
Ejercicio 1. Algunas preguntas en torno a la educación	120
LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA O LA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE	124
Ejercicio 2. La participación de las y los estudiantes y docentes en el debate escolar	128
EL USO DE LOS ESPACIOS: LAS MASCULINIDADES Y FEMINIDADES	135
Ejercicio 3. El patio desde el aula	140
EL LENGUAJE EN LA ESCUELA	142
¿En qué consiste el lenguaje sexista?	143
Ejercicio 4. Equidad de género en el lenguaje en el aula	150
LAS MUJERES EN LA CREACIÓN DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA	152
Ejercicio 5. Las mujeres en la creación de ciencia	156
Ejercicio 6. Para acercar a las mujeres a la ciencia y la tecnología	156
BIBLIOGRAFÍAS, LIBROS DE TEXTO Y OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS	160
Ejercicio 7. Recomendaciones para la revisión de los contenidos de las bibliografías	164
Ejercicio 8. Recomendaciones para la selección de las bibliografías	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
Otros materiales de lectura recomendados	171
ÍNDICE DE CUADROS	172

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.



| Prefacio

5

En las décadas de los ochenta y noventa, los estudios acerca de la mujer y de género irrumpieron en las universidades. Una de sus repercusiones es que, desde hace tres años, la Comisión de Equidad de Género del Congreso de la Unión ha destinado a la Secretaría de Educación Pública recursos para que las instituciones de educación superior incorporen la perspectiva de género de manera transversal en sus planes y programas de estudio.

El Centro de Estudios de Género (CEG) de la Universidad de Guadalajara fue beneficiado con estos recursos, gracias a los cuales impulsamos el proyecto “La transversalización de la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara”. Como centro de estudios, habíamos realizado investigaciones en muchas áreas sociales, pero no trabajado intencionadamente en el interior de la institución, al promover proyectos y programas que incidieran en la forma en que se enseña, los contenidos de la enseñanza y las prácticas docentes. Una institución tan grande como ésta requería que ahora dirigiéramos la mirada hacia “adentro”, lo cual nos permitiría reconocer que la equidad entre los sexos y el respeto a la diversidad sexual, cultural y social siguen siendo una tarea pendiente.

Seis proyectos específicos nos propusimos desarrollar: un diagnóstico acerca de la violencia de género; seminarios de actualización y conferencias magistrales en el Paraninfo de la Universidad que abordaran la amplia temática de los estudios de género; el diseño de indicadores con perspectiva de género; el otorgamiento de viáticos para estudiantes de licenciatura que presentaran ponencias sobre asuntos de género en foros, congresos y seminarios; actualización de la biblioteca Simone de Beauvoir y promoción de una biblioteca digital, así como el diagnóstico sobre el currículo universitario y la práctica docente, cuyo resultado es esta guía de buenas prácticas. Estas actividades tuvieron lugar en todos los centros universitarios de la Red.

Esta guía planteó interrogantes sobre la igualdad y equidad en la práctica educativa, ya que incorporar esta nueva modalidad, modificar las prácticas desiguales de trato y también la forma en que se enseña, quién o quiénes lo enseñan y los contenidos implica la disposición a realizar cambios de fondo en las acciones pedagógicas y de enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, los contenidos de género aportan una forma diferente de concebir el conocimiento y de entender, lo cual no es nada fácil, ya que llegamos a las universidades con un conocimiento previo sobre las relaciones de género aprendido en la vida cotidiana, la familia y otros espacios educativos.

El campo de la educación es muy híbrido y se encuentra permeado por condiciones de raza, clase, etnia, religión, identidad nacional y migración. Todo ello, aunado al acceso a la educación, la calidad de ésta y las políticas públicas al respecto. Apenas en los últimos cinco años se ha puesto en operación una política que pretende integrar la perspectiva de género en los programas educativos.

Los avances en leyes que favorezcan la igualdad y equidad en el acceso a la educación y la calidad de ésta, tendrán el efecto de alentar acciones que permitan revertir condiciones de desigualdad que han sido aprendidas y aprehendidas por las prácticas culturales y familiares.

Una política pública en educación no es efectiva si no cuenta con recursos económicos, técnicos y humanos. Además, son necesarias la sensibilidad y capacitación de funcionarios y del personal docente para su puesta en operación.

El acceso a la educación de calidad es fundamental para que se desarrollen procesos democráticos y éstos se extiendan en todos los niveles. Los derechos humanos de las mujeres y la integración a la educación en equidad demandan condiciones de institucionalidad para generar procesos de cambio estructural que abonen a disminuir las desigualdades.

Esta guía puede convertirse en una plataforma para revisar los planes y programas de estudio, los materiales teóricos recomendados y las prácticas docentes. Nos interesa que se reconozca que las desigualdades forman parte de la vida cotidiana de mujeres y hombres y que los espacios educativos son un caleidoscopio de lo que pasa en otros ámbitos; como espacios educativos, podemos transformarlos y a ello le apostamos, ya que los espacios docentes son una oportunidad.

Es indudable que en el terreno educativo se requiere la capacitación profesional en educación no sexista. Sirva este material para afrontar las desigualdades y reconocerlas como un impedimento para la igualdad y equidad de género en nuestra universidad.

MARÍA CANDELARIA OCHOA ÁVALOS
Coordinadora del Centro de Estudios de Género



Al índice general

| Introducción

8

Esta guía surge de la necesidad de orientar el quehacer docente universitario para, desde este ejercicio, contribuir a erradicar los sesgos de género en la producción del conocimiento y la docencia observados durante el estudio de “Revisión del currículo y la práctica docente para la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara”, realizado en 2010.* Asimismo, abreva de la experiencia de otras universidades en el mundo que ya han avanzado en el análisis del proceso educativo y la elaboración de documentos de apoyo para el ejercicio docente en torno al género.¹

Algunos de esos esfuerzos han sido agrupados bajo la noción de “buenas prácticas”² y hacen referencia a:

Una reflexión ordenada y sistemática de los trabajos exitosos sobre la incorporación de género que se construye de forma colectiva entre las personas involucradas en procesos organizativos o comunitarios y que contribuyen al cumplimiento de los objetivos del proyecto (BM 2005: 5, con base en “Buenas prácticas docentes”, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, enero de 2004).

* La construcción del género es un proceso permanente y constante que se desarrolla en el marco de la socialidad; asimismo, el sexismo y otras formas de dominación que en torno a éste surgen no son prerrogativa de una persona o colectivo que participa en una interrelación sin afectar a la contraparte en ésta (cfr. Butler 2006). De ahí que esta guía pretenda incidir en el quehacer de las y los docentes como orientadores/as, en el entendido de que su esfuerzo sólo alcanzará un alto grado de logro en la medida en que las conductas y prácticas de quienes participan en la institución educativa (directivos, trabajadores, docentes y estudiantes) vayan ajustándose para erradicar esos sesgos que afectan no sólo la educación, sino la vida en sociedad.

¹ En particular, se revisaron la *Guia de bones pràctiques des d'una perspectiva de gènere*, de Maria Lluïsa Fabra, de la Universidad Autónoma de Barcelona, elaborada en colaboración con la Generalitat de Catalunya, sin fecha; “Diversity and Complexity in the Classroom: Considerations of Race, Ethnicity, and Gender”, en Barbara Gross Davis, *Tools for teaching*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1993, y el texto de Sharon Cohen, “Teaching Gender in the World History Classroom”, University of Illinois, 2008.

² Traducción literal de la frase *best practices* que tiene mayor sentido cuando se plantea como “prácticas recomendables”.

Con esta guía se desea apoyar procesos continuos de reflexión sobre algunos temas centrales de la docencia, sin pretender que se agoten o resuelvan aquí.

En el estudio realizado durante 2010 resultó evidente que la Universidad de Guadalajara, como muchas otras instituciones educativas en el mundo, concibe una formación parcializada que deja de lado la posibilidad de educar en temas (como valores y conductas) que vayan más allá de contenidos formales de un área de conocimiento o carrera a un grupo de personas que han ingresado a determinado programa.

En ese sentido, las preguntas centrales de la educación: ¿qué tipo de profesional/persona formar? y ¿qué tipo de sociedad queremos que esta/e profesional contribuya a crear? quedan sin resolverse, tal vez sin formularse. ¿Qué comportamientos?, ¿cuáles competencias? y ¿qué actitudes y valores desarrollar en ellas? se sustituyen por: “¿qué conocimientos debe tener un ingeniero (en masculino) para poder ejercer como tal?” o “¿qué le enseñamos a una enfermera para que desempeñe sus tareas?” y, particularmente para la docencia, ¿qué métodos utilizar para que la enseñanza sea efectiva?

Esta guía parte de la propuesta de que las instituciones educativas –y los cuerpos docentes como actores creativos de ellas– no pueden asumirse a sí mismas como entidades ajenas a la sociedad y a su búsqueda de bienestar; la educación tiene compromisos claros con valores como la democracia y la justicia y, por tanto, también con la equidad de género. Éste es uno de los puntos centrales, sino el más importante, de este documento.

En ese afán, es claro que una labor necesaria en la educación es deconstruir los estereotipos de género y abrir las fronteras del conocimiento delimitadas por éstos lo mismo a mujeres que a hombres, para que, entre muchas otras intenciones, las carreras científicas y técnicas (que son, a su vez, las más prestigiosas) acojan a muchas más mujeres, y que las de servicios, educación y cuidados, a más hombres, pero en equidad.³ Lo anterior, con el propósito de que los roles de participación en el aula sean variados y estimulados a fin de que, por ejemplo, no recaigan en ellas las labores administrativas y de orden, y

³ Según reseña Palencia (2009: 790) el estudio de Williams (1995) acerca de carreras “femeninas” ejercidas por varones en Estados Unidos (bibliotecarios, enfermeros, trabajadores sociales y educadores) concluyó que “el techo de cristal se convierte en escalera de cristal, cuando los hombres ingresan a carreras femeninas. Williams muestra cómo los hombres que realizan trabajos femeninos se apropian creativamente de determinadas tareas que dentro de espacios destinados a mujeres pueden considerarse más masculinas y, de esta manera, legitiman su presencia. De tal modo, señala que el género en los centros de trabajo actúa y que los sujetos no son pasivos. Los hombres en carreras femeninas reciben mayores consideraciones, se les pide que realicen ciertas especialidades, identificadas como masculinas, y tienen facilidad para llegar a puestos directivos. Las condiciones institucionales estructuradas en un marco cultural sexista, conducen a la promoción de los hombres en campos femeninos, quienes a pesar de ser minoría logran mejores puestos que las mujeres”. En México, las cosas no son diferentes; Palencia (2000) encontró que los hombres que se dedican a la educación preescolar alcanzan puestos directivos con mayor facilidad que las mujeres, a pesar de ser minoría en este campo.

en ellos, las activas y físicas; o para que en las aulas no se reproduzcan un lenguaje ni conductas que minen el valor de las personas en razón de su sexo.

Entre los aspectos que los sesgos de género más influyen (lo mismo entre docentes que entre estudiantes) se encontró, en 2010, que están:

1. La composición general de las matrículas, los cuerpos docentes y de investigación a través de la segregación de sexos por áreas de conocimiento.
2. La participación de las mujeres en entidades académicas de dirección: departamentos, divisiones, rectorías, entre otras, mediante su limitación a expresiones menores.
3. La baja incorporación de mujeres a carreras científicas e ingenierías.
4. La composición mayoritariamente masculina de las bibliografías de las materias.
5. El diferenciado y desequilibrado reconocimiento formal o informal a la participación de las personas en la creación de conocimiento: mayor y con carácter positivo para los hombres, y menor y menos positivo, negativo o ausente para mujeres.
6. El lenguaje cotidiano utilizado en las aulas mediante la invisibilización o disminución de las mujeres en él.
7. La participación limitada de las mujeres en el debate público en el aula y otros espacios.
8. El rechazo y cuestionamiento a la participación en el debate académico y social (áulica y extraáulica) de hombres y mujeres que encarnan los modos no hegemónicos* occidentales de ejercer la masculinidad o la feminidad, su cantidad, frecuencia y reconocimiento.

La manera en que estas situaciones se han manifestado a lo largo del tiempo ha contribuido a asentar un estado de desigualdad atribuible a una forma de entender el género que es conveniente abordar en aras de crear un espacio universitario más igualitario.

Ahora bien, para las y los docentes de nivel superior, la composición de la matrícula por licenciatura y sus características se ha presentado y suele presentar como un hecho dado sobre el cual trabajar. Sin embargo, aun así es posible incrementar y volver más significativa su participación en la formación para la vida social (la profesional incluida) de las y los estudiantes con acciones que se detallarán en esta guía.

Uno de los fenómenos más notables que reveló el estudio de “Prácticas docentes y currículo en la Universidad de Guadalajara” es que, entre algunas y algunos que ejercen la docencia en la Universidad, existen enormes resistencias a tratar el tema del género (menor entre estudiantes) o que incluso –los

*Es decir, para ambos sexos no heterosexuales, no blancos y no de clase media. Para los hombres, modos, patrones y conductas ajenos a la manifestación de la “fuerza física, la neutralidad emocional, la seguridad, el control, la individualidad, la competitividad, la instrumentalidad, la objetividad y la racionalidad” (Kenway y Fitzclarence 1997, citados en Rodríguez Menéndez 2007: 400) y para las mujeres, ajenos a valores de belleza, emocionalidad, recogimiento, servicio y cuidados.

**Entre las estudiantes, sobre todo, se manifiestan con frecuencia ideas que constituyen una forma particular de neosexismo: desestiman, de igual manera, la necesidad de acciones de política pública afirmativa, debido a la creencia de que la discriminación ha disminuido y que seguir apoyando la incorporación de la mujer al espacio público como actora de pleno derecho acentúa la discriminación y vuelve notable el hecho de que son objeto de una clase de “favoritismo”.

menos– asumen posiciones claramente sexistas⁴ con plena conciencia del hecho.** Lo anterior hace evidente que esta guía resulta inviable si no opera como apoyo a una estrategia de mayor alcance que implique, entre otras acciones, un conjunto de medidas que involucren lo mismo a docentes que estudiantes, como talleres de capacitación, servicios de asesoría y consulta, reformas legales, transformaciones del discurso oficial y campañas de difusión.

El trabajo que se propone en esta guía consiste en un conjunto de ejercicios que ayudarán a pensar el quehacer cotidiano, pero que, y muy importante, a pesar de su nombre, suponen una ardua labor de reflexión y análisis del trabajo propio y de los alcances y las posibilidades de éste, así como de su mayor o menor replanteamiento para tratar de ser un docente que contribuya de manera más activa a la formación de jóvenes, hombres y mujeres, que integren una sociedad más justa,

igualitaria y equilibrada e incidan positivamente en la erradicación de prácticas discriminatorias y sexistas en todos los ámbitos.

Por último, este trabajo no sería posible sin el apoyo de Juan Manuel Anaya Zamora en la dirección de la investigación sobre la práctica docente y el currículo en la Universidad de Guadalajara. Asimismo, se agradece la colaboración de Alejandra Zepeda González y Brenda Topete Torres, que sirvió como punto de partida para esta guía, los atinados comentarios y sugerencias de Alejandro Hernández Ramírez, María Candelaria Ochoa Ávalos y Francisco Castellón Amaya, y la aportación generosa de materiales de Ivonne del Valle.

4 Moya (2004, citado en Rebollo, García, Piedra y Vega 2011: 526) ha identificado y tipificado tres formas de sexismo manifiestas en occidente: 1) manifiesto, hostil o clásico; 2) neosexismo y 3) ambivalente. El primero, más primario, se basa, a su vez, en tres ideas: “a) el paternalismo dominador, [...] las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, no son personas adultas y totalmente competentes; b) la diferenciación de género competitiva, [...] las mujeres son diferentes y no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales por lo que su ámbito es la familia y el hogar, y c) la hostilidad heterosexual, [...] las mujeres son peligrosas y manipuladoras de los hombres debido a su poder sexual”. El neosexismo desestima la necesidad presente de acciones de política pública afirmativa debido a la creencia de que la discriminación ha disminuido y seguir apoyando la incorporación de la mujer al espacio público como actora de pleno derecho afecta los valores tradicionales. Y, por último, el sexismo ambivalente, que es de corte más complejo, porque supone una visión discriminatoria en convivencia con una “benévola” que impulsa la protección de las mujeres como grupo subordinado y la “subordinación de las mujeres de una forma sutil mediante un sistema de recompensas y castigos que indica a las mujeres cuál es el sitio en que deben permanecer” (Rebollo, García, Piedra y Vega 2011: 526-527).



| El género y la concepción de la educación

Como se señaló en la introducción, el punto de partida no puede ser otro que una reflexión sobre el tipo de educación que se busca propiciar en las aulas universitarias con miras a impulsar una formación que reconozca y busque deconstruir y superar las desigualdades de género en ella.

Ahora bien, ¿qué entendemos por género? El género puede ser considerado una construcción social que conjunta en un sistema las ideas, las creencias, las normas y los valores que en una sociedad (inmersa en un contexto histórico y cultural específicos) operan para normar las conductas de las personas en relación con el sexo que les fue adjudicado al nacer; esto es, lo que en cada cultura se va definiendo como género (por lo regular el binario opuesto masculino-femenino) y las características atribuidas a éste que las personas deben atender.

La categoría de género se relaciona y entrecruza en la construcción de una identidad con las de religión, clase, etnicidad y raza (Harding 1991). El carácter prescriptivo del género introduce una fuerte limitación en las “posibilidades de desarrollo humano [de mujeres y hombres] y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos” (Subirats 2005: 89).

El género también ha determinado en casi todas las culturas el acceso al poder y a los recursos (bienes, educación, salud, etcétera); por ejemplo, en los ámbitos familiar y laboral se ha fomentado en las mujeres un papel “secundario”, ya que suelen desempeñar trabajos no remunerados; se ocupan mayoritariamente en empleos de menor rango (en posición, salario y jornada); y son las responsables principales del devaluado y poco reconocido trabajo doméstico.

Veámoslo con más detalle y situado en México:

Cuadro 1. PEA ocupada por rama de actividad económica según sexo

Rama de actividad	2010				
	H	%	M	%	T
Actividades agropecuarias	5,267,964	89	631,326	11	5,899,290
Comercio	4,431,375	49	4,549,595	51	8,980,970
Industria manufacturera	4,266,116	63	2,469,636	37	6,735,752
Construcción	3,379,506	97	116,330	3	3,495,836
Servicios	6,557,416	46	7,853,689	54	14,411,105
Industria extractiva y de la electricidad	314,327	87	48,566	13	362,893
Comunicaciones y transporte	1,940,023	88	274,221	12	2,214,244
Administración pública y defensa	1,450,865	64	803,252	36	2,254,117
No especificado	196,940	66	100,685	34	297,625
Total	27,804,532	62	16,847,300	38	44,651,832

Fuente: INEGI, segundo trimestre, consultado en el Sistema de Indicadores de Género del Inmujeres en http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/fichas_inm.php?modo=v&dirUrl=tooltipayudas.php%3FIDpag%3D6

1. En 2010, el trabajo no remunerado lo realizaban 53 por ciento de mujeres, mientras que el asalariado, 39 por ciento (INEGI 2010).
2. De las posiciones laborales que ocupan hombres y mujeres, sólo 19 por ciento son empleadoras, frente a 81 por ciento de hombres (INEGI 2010).
3. La mayoría de las mujeres trabajadoras se encuentran empleadas en las ramas de servicios, comercio, industria manufacturera, administración pública y defensa. Además, de entre quienes reciben menos de un salario mínimo, 52 por ciento son mujeres, mientras que a sólo 28 por ciento les retribuyen con más de cinco salarios mínimos.
4. Frente a las 9.29 horas en promedio que las mujeres mayores de doce años dedicaban a la semana en 2009 a tareas de limpieza del hogar, están las 3.44 de hombres, y frente a las 13.72 dedicadas a cuidados de las y los infantes y el apoyo a otros miembros del hogar por parte de ellas, están las 8.57 horas de ellos (si bien hay que indicar que entre los veinte y treinta y nueve años de edad los promedios son 18.19 de las mujeres y 9.89 de los hombres).¹

¹ Datos obtenidos en el Sistema de Indicadores de Género del Inmujeres consultados en http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/fichas_inm.php?modo=v&dirUrl=tooltipayudas.php%3FIDpag%3D6.

*Por ejemplo, esta situación de desigualdad cuya atención es reconocida como prioritaria en el mundo no tiene cabida en la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, que no prevé las relaciones de género, la equidad entre los sexos y el respeto a la diversidad o, específicamente, a hombres y mujeres en su articulado. Si acaso, en el inciso VI del artículo 9º, capítulo III (titulado De sus funciones) del título primero (De su personalidad, autonomía, fines y atribuciones) se menciona: “No habrá discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza, sexo o nacionalidad, ni de ninguna otra naturaleza”, lo cual no encuentra su correlato práctico en disposiciones concretas acerca de, por ejemplo, cómo sancionar o qué medidas tomar cuando alguna (o todas) de esas formas de discriminación se presente.

Asimismo, en el caso de los hombres, el género interviene en la delimitación de formas de actuar que coarta las posibilidades expresivas de éstos o, en la escuela como veremos, las posibilidades formativas mediante el establecimiento de cercos de acceso a ciertas áreas académicas consideradas impropias de lo masculino.

Ante ese panorama, vale la pena reiterar que en la escuela –la universidad en este caso– no sólo se reproduce o transmite información, un estado de cosas dado, sino que se pueden generar saber y conocimientos.

La docencia se vincula estrechamente al conocimiento hasta el punto en que el “cómo se enseña” y “cómo se organiza la institución educativa”^{*} se convierten en conocimientos en sí mismos, susceptibles de ser aprendidos; esto es, las y los estudiantes aprenden de manera cotidiana –y junto con las y los docentes mismos– por la construcción de hábitos y costumbres, por ejemplo, que las maestras son las que organizan actividades y no suelen acceder a puestos de dirección –principalmente alta– en la institución y que, con base en su sexo, se les exigen determinadas conductas y se espera de ellas y ellos habilidades específicas.

Asimismo, las y los estudiantes observan y viven de manera cotidiana que en la universidad, como en el país, la toma de decisiones recae fundamentalmente en hombres, de tal modo que las jefaturas de división, que representan uno de los más altos cargos de gestión académica de los centros universitarios, están copadas por varones: ellos triplican, con 29, el número de mujeres en estos cargos, ya que ellas apenas dirigen nueve.²

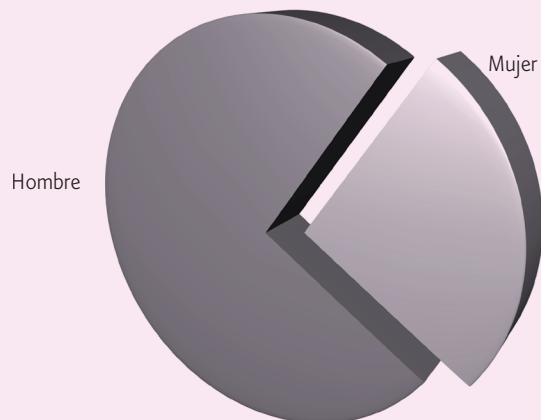
Esto muestra cómo la institución en su organización reproduce una relación clara entre lo masculino, la autoridad y la jerarquía, según los datos que dan cuenta de la masculinización del poder, a la par que se asciende en las categorías de autoridad de la administración del conocimiento en la institución.

Esta situación es más dramática si se observa que en 11 centros universitarios (79 por ciento), de los 14 que hay, el total o el doble de jefes de división son hombres y que en 13 (93 por ciento), ellos ocupan el doble o el total de las jefaturas de departamento.

Este panorama refleja con claridad que hay un conjunto de circunstancias desfavorables hacia un grupo de personas. De esta situación procede el siguiente planteamiento: la escuela en general, y la uni-

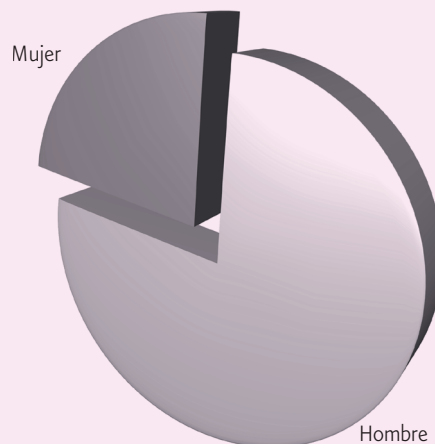
² Datos de 2011, de acuerdo con la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (Copladi) de la Universidad de Guadalajara.

Gráfica 1. Jefaturas de departamento



Fuente: Copladi, Universidad de Guadalajara , 2011

Gráfica 2. Jefaturas de división



versidad en particular, más que un lugar de legitimación de un estado de cosas, sea el espacio de formación que impulse a las y los estudiantes a hacer cambios democráticos en su entorno próximo (familia, escuela, empleo, comunidad, ciudad, universidad, estado o país) con la participación activa de las y los docentes como coadjutores de la educación.

Por su parte, las y los estudiantes que ingresan a las licenciaturas ya han aprendido –y están en condiciones de reforzar, aceptar o rechazar este aprendizaje– e interiorizado patrones de género específicos, dado que la sociedad ha desarrollado sistemas de roles culturalmente situados para prescribir “lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo” (Subirats 2005: 88): ellos, de acuerdo con los estereotipos sociales hegemónicos, son estimulados a ser más decididos (y con frecuencia lo han aprendido), a hacer propuestas, a tener opiniones, a expresarse sin inhibiciones; ellas, por su parte, son estimuladas a ser seguidoras, más que dirigentes, a mostrar una participación limitada y “discreta”, a ocuparse de tareas de apoyo y secundarias, a mostrarse poco en público (hablar menos, no discutir, etcétera) y, por tanto, a temer la crítica.

La escuela introduce en sus dispositivos de control formas para consolidar estos patrones de conducta. En el aula, lo pedagógico pasa por disciplinar el cuerpo (Foucault 1990: 91-101) (guardar silencio, sentarse de determinada manera, levantar la mano para pedir la palabra o para pedir permiso,

Cuadro 2. Jefaturas de divisiones y departamentos por sexo en la Universidad de Guadalajara

Centro	Divisiones	H	M	Departamentos	H	M
CUCEA	3	3	0	14	12	2
CUCSH	5	1	4	24	16	8
CUCS	3	2	1	19	12	7
CUAAD	3	2	1	12	10	2
CUALTOS	2	1	1	5	4	1
CUSUR	2	2	0	5	4	1
CUCEI	3	3	0	12	9	3
CULAGOS	2	2	0	4	4	0
CUCOSTA	3	3	0	10	4	6
CUNORTE	2	2	0	4	4	0
CUCI	3	2	1	9	7	2
CUVALLES	2	1	1	4	4	0
CUCSUR	2	2	0	8	6	2
CUCBA	3	3	0	10	9	1
Total	38	29	9	139	105	34

Fuente: Copladi, Universidad de Guadalajara, mayo de 2011.

Fondo más oscuro los casos en que los varones duplican a las mujeres o representan el total; en **negritas** los de las mujeres y en naranja cuando se trata de números paritarios.

etcétera) y ello se manifiesta en formas particulares según se identifica la o el destinatario/a.³

La limitación del actuar de las personas conforme a roles de género más o menos rígidos que establecen lo que hombres y mujeres deben hacer, ha tenido impactos directos en la composición de la matrícula y ha segregado (y afectado, por tanto, sus posibilidades de desarrollo) a las mujeres a las áreas de formación para los cuidados (educación y salud) y a los hombres a las que los preparan más para la provisión, el trabajo y la actividad física e intelectual (agricultura, ingeniería, cultura física y deporte).

El cuadro 3 muestra la concentración de las personas en áreas de conocimiento según su sexo en diversos países del mundo. La situación se replica en México, donde las mujeres se agrupan sobre todo en ciencias de la salud, ciencias sociales y humanidades y educación (ver cuadro 4). Los datos que ofrece la ANUIES no aparecen desglosados, lo cual no permite ver los guetos en áreas de especialización; esto es, mostrar que las mujeres, en el área de salud, pueblan todavía enfermería y nutrición y los varones, cultura física y deportes, o que en ciencias naturales y exactas los porcentajes de

las ingenierías son abrumadoramente masculinos (por ejemplo, en la Universidad de Guadalajara 97 por ciento de la población escolar de Ingeniería Mecánica Eléctrica son hombres).

Como se señaló en la introducción, las y los docentes reciben grupos previamente formados en los que la distribución de la matrícula muestra ya estos grandes sesgos, pero resulta ajena a ellos; además de que su intervención es requerida para equilibrar este estado de cosas, lo cierto es que en el ámbito del aula esta disposición cobra vida y se recrea cuando las y los docentes perpetúan un conjunto de situaciones al tratar a sus estudiantes siguiendo estereotipos. Algunas investigaciones han encontrado que muchos docentes desarrollan expectativas sobre el desempeño o la continuidad académica de sus estudiantes con base en su sexo, raza, clase social, apariencia, entre otras características (Green

³ “El sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a plegarse a ellas” (Subirats 2005: 87).

Cuadro 3. Porcentaje de participación en algunos países de las mujeres en licenciaturas por área (2008)

Área de estudio	Australia		Brasil		Cuba		Etiopía		Francia		Japón		México		Estados Unidos	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Agricultura	51	49	39	61	35	65	15	85	38	62	39	61	34	66	48	52
Educación	74	26	78	22	70	30	15	85	71	29	75	25	72	28	78	22
Ingeniería, manufactura y construcción	24	76	29	71	23	77	14	86	23	77	12	88	28	72	19	81
Salud	77	23	74	26	74	26	24	76	73	27	63	37	65	35	82	18
Artes y humanidades	64	36	58	42	60	40	22	78	71	29	69	31	59	41	59	41
Ciencias	36	64	37	63	48	52	18	82	36	64	26	74	43	57	41	59
Servicios	52	48	65	35	30	70	—	—	47	53	77	23	62	38	55	45
Ciencias sociales, negocios y derecho	54	46	55	45	68	32	23	77	63	37	38	62	59	41	56	44
Campos desconocidos o no específicos	67	33	53	47	35	65	—	—	—	—	58	42	—	—	69	31

En **negritas** los campos de conocimiento en los que la participación de mujeres supera 55 por ciento.

Fuente: Banco Mundial, 2010, en: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/EXTDATASTATISTICS/EXTEDSTATS>

“Las informaciones regionales revelan que las mujeres optan preferentemente por las áreas correspondientes a educación, bellas artes y ciencias sociales. Sin embargo, en los últimos años se han experimentado algunos cambios. Un caso excepcional es Cuba: en 1988, 55.3% de los graduados en ciencias exactas y tecnología eran mujeres. [En Argentina] carreras que durante siglos han sido ‘ghettos’ masculinos como derecho, ciencias veterinarias y ciencias exactas se están transformando en ‘neutras’ desde el punto de vista de la composición por sexo de la matrícula, mientras que otras, como medicina, se están ‘feminizando’. En la actualidad y para el caso de la Argentina, las únicas carreras que siguen siendo mayoritariamente masculinas son ingeniería, con un 78% de estudiantes varones y agronomía, con un 68%” (Bonder 2005: s/p).

*OIA: observación intraáulica del trabajo de campo.

no se iban a presentar al extraordinario y ya no iban a asistir a la escuela. Hizo comentarios que aludían a que las alumnas se casan, tienen bebés y dejan la escuela. En consecuencia, cuando vio en la lista que muchas de ellas tenían riesgo de pasar a la situación de extraordinario no dijo nada, pero cuando vio que un alumno estaba en la misma situación pidió a sus compañeros que se lo comentaran al estudiante (reporte de Brenda Topete de OIA* en clase de Administración Pública, licenciatura en Administración, CUVALLES, 17 de mayo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).⁴

La situación de Etiopía es atípica en el presente, porque ahí la matrícula en todas las áreas es mayoritariamente masculina.

1989; Askew y Ross 1988); por ejemplo, esperan que las mujeres sean peores en matemáticas y mejores en español y los hombres viceversa:

Parece que el maestro suponía que las alumnas que tenían muchas inasistencias

4 Todos los reportes de observación intra- y extraáulica, entrevistas semiestructuradas y grupos focales corresponden a la investigación de práctica docente y currículo en la Universidad de Guadalajara, realizada en 2010 y cuyos resultados están por publicarse.

Cuadro 4. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica en México por sexo según área de estudio

Área de estudio	2004					2005					2006				
	H	%	M	%	T	H	%	M	%	T	H	%	M	%	T
Ciencias agropecuarias	29,687	69.5	13,053	30.5	42,740	31,233	67	15,178	33	46,411	32,566	66	16,416	34	48,982
Ciencias de la salud	64,727	37	109,503	63	174,230	67,973	36	119,714	64	187,687	72,746	36	130,120	64	202,866
Ciencias naturales y exactas	18,798	51	17,976	49	36,774	20,462	51	19,794	49	40,256	21,288	51	20,396	49	41,684
Ciencias sociales y administrativas	389,365	42	540,432	58	929,797	405,409	41.5	570,029	58.5	975,438	419,460	41.5	589,423	58.5	1,008,883
Educación y humanidades	37,503	32.5	78,107	67.5	115,610	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingeniería y tecnología	466,527	69	208,612	31	675,139	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuentes: ANUIES, Anuarios Estadísticos 2004, 2005 y 2006.

Consultado en: [http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=28&Switch=1&Descripcion2=Distribucion porcentual&indicador2=8&original=0&fuente=28.pdf&IDNivel1=](http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/muestra_indicador.php?cve_indicador=28&Switch=1&Descripcion2=Distribucion%20porcentual&indicador2=8&original=0&fuente=28.pdf&IDNivel1=)

O que hay áreas más propias para el desarrollo profesional de ellas y otras para ellos:

Luis de Veterinaria nos comenta que los maestros, que son varones en su mayoría, esperan de él que sea un encargado de alguna “explotación” importante o que trabaje en varios sectores, “un rastro TIF por ejemplo y tratar de irse a lo grande, tal vez en algún puesto en Sagarpa”. En cambio, Eva de Veterinaria comentó que de ella esperan algo distinto “quieren que llegue a tener mi propia clínica, como que no me dicen de Sagarpa, no, me dicen más bien de clínica” (reporte de Alejandra Zepeda de GF⁵ en el CUCBA, 15 de abril de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

La docencia guiada por este tipo de expectativas con frecuencia propicia que se cumplan, ya que las y los estudiantes que perciben ser objeto de esta actitud tienden a modificar o ver cambios en su rendimiento (Green 1989; Sadker y Sadker 1994; Rebollo *et al.* 2011). A causa de una especie de economía del conocimiento y profecía autocumplida (mediante la cual las y los docentes dedican más tiempo y aten-

5 GF: grupo focal.

ción a aquellos de quienes esperan una mejor respuesta a la enseñanza) el colectivo del que se supone bajo rendimiento es menos atendido y, por tanto, al final tiende a consumarse esta expectativa; mientras que quien percibe que hay mayores esperanzas puestas en él o ella, tenderá a superarse para alcanzarlas (Green 1989; Spender 1990; Sadker y Sadker 1994).

A continuación se ofrece un ejercicio que demandará poner en juego la capacidad de reflexión para pensar las características del quehacer educativo en nuestro ámbito y los cambios deseables y posibles en torno al género.



Ejercicio 1. Algunas preguntas en torno a la educación

Como punto de partida, en este primer ejercicio reflexione con las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de persona/profesional quiero contribuir a formar?
- ¿Fomentar comportamientos éticos entre mis colegas docentes y las y los estudiantes es parte del quehacer educativo formal?
- La práctica docente se orienta tradicionalmente a la transmisión de conocimientos dados y, en ese sentido, ¿qué se logra con ello?
- ¿Cómo se vincula la educación (sostiene, cuestiona, acompaña) a las relaciones de poder, la autoridad y las jerarquías en el entorno próximo (la escuela, el trabajo, las amistades o la familia) y lejano (el gobierno, otras ciudades o países u otros ámbitos, rural o urbano)?
- ¿Qué aprendizajes se producen entre las y los estudiantes al observar y experimentar la composición de las jefaturas en la Universidad?
- ¿Qué aprendizajes se dan al observar y experimentar la composición de las carreras, en particular en aquellas con una mayoría notable de estudiantes del mismo sexo?
- ¿Qué expectativas hay en mi área sobre el desempeño académico de las mujeres? y ¿qué expectativas sobre los hombres?
- ¿Cómo afecta a las mujeres la temática que estudiamos en mi clase? y ¿cómo a los hombres? Identificar estas diferencias, hacerlas explícitas y atenderlas en clase nos sitúa ya en el campo de una docencia adentrada en la perspectiva de género.

Para finalizar este ejercicio, lea con atención lo siguiente:

Aunque no son mayoría, algunas y algunos docentes de la Universidad de Guadalajara comparten con estudiantes la idea de que en sus materias no deben incluirse temas o adoptar una perspectiva de género. Sus razones son variadas:

1. No tiene que ver con mi tema o el objeto de la carrera.
2. Es incompatible con mi tema o el objeto de la carrera.
3. Me quita tiempo para atender mi tema (esto es, me parece secundario).
4. No hay necesidad.
5. No comparto las premisas de ese conocimiento (y una variante de este argumento, enarbolada a menudo por mujeres, que con la falsa premisa de que la institución opera exclusivamente con base en la promoción de méritos académicos, señala que se trata de otra forma de discriminación).

Como era de esperar se constató que las respuestas de rechazo provienen sobre todo de docentes (hombres y mujeres) de centros mayoritariamente poblados por varones y cuyas carreras se ubican en los campos de conocimiento considerados masculinos: CUCBA, CUCI, de ingenierías del CUNORTE y CUALTOS y del CUCEA. Pero también de otros donde subrepticamente opera un orden férreamente jerárquico que estructura género y saberes, tales como CUCS y CUAAD (en ellos hay carreras que se perciben notoriamente secundarias por su representación en ámbitos como la dirección administrativa y la docencia en otras áreas y de otro orden, como las percepciones sobre ellas: Enfermería y Diseño de Interiores y Ambientación).

Ahí se entiende el conocimiento de temas sociales, en particular del género, como “no lógico” y, por tanto, incompatible con la enseñanza de temáticas relacionadas “con el pensamiento lógico matemático como en las ingenierías”; se manifiesta una entendida resignación frente a una realidad inmodificable y se atribuye la explicación de lo que sucede al ámbito religioso (fuera del ámbito de influencia de la educación universitaria):

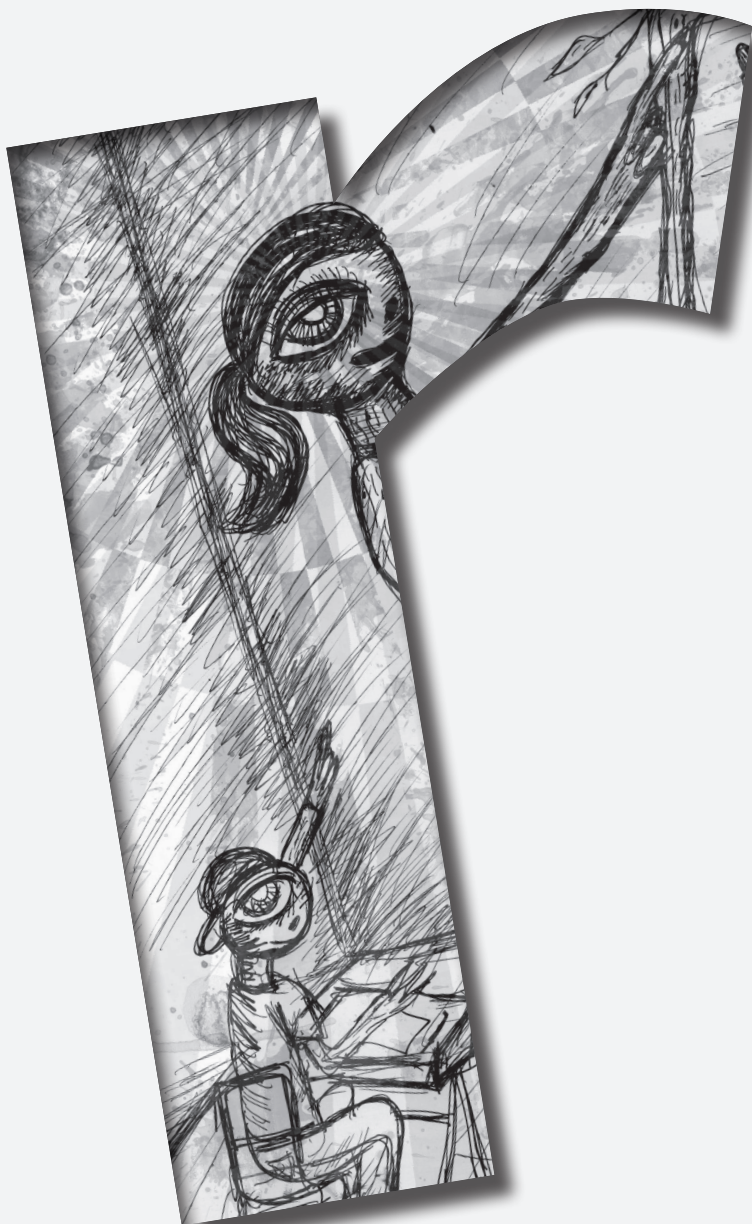
“... en la carrera no se piensa en términos de género, para nosotros son ingenieros todos, aquí se trata de formar a personas con un pensamiento lógico, donde, claro, se procura siempre, que exista un respeto y una equidad en las aulas, ya si no se da en ocasiones —si los muchachos se tiran entre ellos en cuanto les das la espalda o saliendo— es porque culturalmente no podemos quitar ese pensamiento alteño que veces podría estar surgiendo [...]. Nos dijo que desde su perspectiva no es necesario que se integren materias de género al currículo de la carrera porque él identifica que la ‘gente de la sociedad’ de la región ‘es la que a veces hace diferencias’ y estima que no se puede cambiar esa ‘forma de pensar’ desde alguna asignatura en particular” (reporte de Alejandra Zepeda de ESE⁶ con Óscar, docente de Ingeniería en Sistemas Pecuarios, CUALTOS, 26 de mayo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

Mantenga usted en mente estos argumentos y, al finalizar de trabajar con esta guía (responder las preguntas y desarrollar los ejercicios), considere si en su clase el género debe tomarse en cuenta durante

6 ESE: entrevista semiestructurada.

el ejercicio de la docencia (el diseño de contenidos y plan de trabajo, la elección de referencias bibliográficas, la propuesta de libros de texto, la interacción y el intercambio lingüístico docente-estudiante, la participación en clase y el trabajo en grupo o equipo).⁷

7 Entendido el grupo como un colectivo efímero que se forma para la atención de un objetivo concreto realizable en plazos cortos y el equipo como el resultado de un proceso a través del cual las y los integrantes de un colectivo guiados por un objetivo común llegan a: a) conocerse bien; b) lograr cierta cohesión; c) conocer las habilidades, destrezas y debilidades de las y los otras/os; d) construir un ambiente de respeto mutuo; e) compenetrarse en el objetivo; y f) acordar el método para lograrlo (con base en Fabra, s/f: 23).



[Al índice general](#)

| La participación en el aula y la interacción docente-estudiante

En este tema, que bascula entre la interacción docente-estudiante, el género y los usos del lenguaje, se abordan los modos –mediados– de participación de mujeres y hombres en la cotidianidad de la clase.

Es claro que hombres y mujeres participan de manera diferenciada en el aula (aun cuando esta disimilitud no se exprese en forma necesaria en iniquidad en la cantidad o frecuencia)¹ (Villarreal 2003; Azaola 2009) y que ello se relaciona con los modos en que culturalmente se disponen los comportamientos aceptados y las expectativas planteadas para unas y otros en diversos ámbitos, entre ellos el educativo.

Gracias a normativas de género, un mayor número de mujeres tienden a participar en el orden de la clase y en hacer explícitas cuestiones formales de ésta (como se advierte de manera constante en las observaciones intraáulicas de la citada investigación sobre la práctica docente y el currículo), mientras que más hombres procuran introducir elementos disruptores al hilo conductor de la sesión a modo de juego (Walker 2005).

El siguiente ejemplo, aunque es complejo por la carencia docente de estrategias didácticas y manejo de grupos, condensa una observación sobre la participación genéricamente diferenciada de estudiantes, mujeres y hombres:

El interés central del apartado, la participación en el aula, está íntimamente relacionado con el habla en la medida en que los modos, frecuencia y extensión de ella tienen que ver también con los modos, frecuencia y extensión del uso del lenguaje. Fisher (2004) observó en nivel de primaria que “los niños dominan el habla, se comunican principalmente entre ellos mismos y sus ideas son tratadas más seriamente en ambientes mixtos y de trabajo conjunto” (Coffey y Delamont 2002: 17).

¹ De hecho, algunos niños de niveles básicos del estudio de Azaola (2009), principalmente de áreas marginadas, participan menos que las niñas y sienten que reciben también un trato de menor respeto que ellas.

Los alumnos varones no preguntaron en ningún momento dudas sobre lo que explicaba la maestra, mientras que 3 de las estudiantes mujeres en el grupo levantaron la mano para hacerlo. Al final de la clase varias estudiantes mujeres se acercaron con la maestra a fin de aclarar detalles sobre el proyecto, ningún estudiante varón se acercó con ella, todos salieron rápidamente del salón. Una de ellas al acercarse a la maestra no obtuvo respuesta de ella obligándola a tocarle el hombro para que volteara y le pusiera atención.

[...]

La maestra llegó tarde a la clase y los alumnos, a pesar de la indicación de otro de sus compañeros, estaban fuera del salón. Cuando la maestra llegó su primera acción fue pedirles a los estudiantes que se encontraban fuera del salón, que entraran, todos ellos eran hombres, las mujeres todas estaban dentro del aula. Lo que les dijo fue: “A ver, vámonos metiendo”.

Dentro del aula las y los estudiantes platicaban casi a gritos. Muchos de ellos permanecían parados y otros estaban sentados arriba de las mesas. Cuando entró la maestra las mujeres que estaban dentro del aula tomaron sus lugares, mientras que los varones seguían moviéndose alrededor del grupo. Mientras esto sucedía uno de ellos le dijo a la maestra: “Mejor vámonos a ver el futbol”, a lo que ella respondió: “A ver muchachos, vamos organizándonos para revisar el proyecto de investigación”.

En varias ocasiones los alumnos varones descalificaban las indicaciones de la maestra, pidiendo que los dejara ir a ver el futbol y negándose a escribir la información que les indicaba. La maestra escuchaba los comentarios de los alumnos pero al parecer decidía ignorarlos porque no respondía. Durante la clase, los estudiantes varones constantemente interrumpían la clase con comentarios dirigidos a la maestra, del tipo “ya vámonos, hace hambre maestra” o “yo me tengo que ir a arreglar lo del servicio social”, siendo que la clase todavía no iba ni a la mitad. Se notaba una actitud pasiva de la maestra en cuanto a hacer arreglos disciplinarios frente a los varones, la profesora parecía perder el liderazgo cuando los estudiantes platicaban entre ellos, lo único que hacía era poner cara de angustia y decir en voz alta: “shhh”. Una estudiante mujer sentada al frente del grupo intentaba ayudar a la maestra a callar a sus compañeros y les decía: “Ya cállense”. Los alumnos no hicieron caso a ninguna (reporte de Brenda Topete de OIA en clase de Antropología, licenciatura en Periodismo, CUSUR) (Martínez Moscoso 2011).

Esto podría no trascender la anécdota; sin embargo, se vuelve importante dar relevancia al hecho de la diferencia en las formas de intervenir de mujeres y hombres en la clase en tanto ésta puede expresar un ejercicio de poder y dominación que inhiba o limite la participación de unas u otros.

En ocasiones, la participación se limita o censura cuando lo que señala un estudiante hombre se vincula a la expresión de masculinidades no hegemónicas, como las que representan los estudiosos (o *nerds*) o cuando lo que se señala es considerado como impropio de lo científico (como expresar sentimientos).

En estos casos, quienes integran los cuerpos docentes desempeñan un papel clave en la moderación y el control –activos o pasivos– de las intervenciones del estudiantado (ya sea que lo hagan apoyados en la didáctica o guiados por los roles de género aprendidos y secundados) como del grupo mismo que las moldea al ignorarlas o al censurar o apoyar con timidez y entusiasmo unas u otras. El profesorado, de acuerdo con Bonal (1997), propicia el sexismo o actúa de manera sexista más por aquello cuyo hacer censura o limita que por lo que hace.

De hecho, “mucho de lo que la/el docente hace tiene que ver con hablar a estudiantes, individual y colectivamente, y crear un ambiente de aprendizaje mediante el equilibrio de silencio y habla” (Coffey y Delamont 2002: 17). El habla es el instrumento central de interacción y aprendizaje en el aula (más adelante se incluye un apartado sobre los contenidos del habla; aquí sólo se hace hincapié en lo interactivo).

En términos de interacción, por ejemplo, mujeres y hombres desarrollan estilos conversacionales diferentes: el asociado a lo femenino apunta hacia el establecimiento de empatía o *rapport*, mientras que el identificado como masculino se caracteriza por una aproximación instrumental, esto es, dirigido a obtener algo (Tannen 1991).

Los estudios pioneros de Spender (1982, ver referencia de 1990) y Stanworth (1981) revisaron la interacción docente-estudiante en el aula en nivel secundaria y descubrieron que los docentes (en el caso de Spender, ella misma) prodigaban más atención y permitían mayor tiempo de habla a los estudiantes varones. Este dato se retomó con plena conciencia de la crítica que han recibido estos autores por sus métodos y alcances (análisis a muy pequeña escala con muestras menores cuyos resultados difícilmente cubrirían el criterio de generalizables) (ver Coffey y Delamont 2002).

Otros trabajos posteriores, realizados también en niveles básicos de países anglosajones (Inglaterra, Australia y Estados Unidos), más amplios y mejor documentados, confirmaron esa información (French y French 1984, 1993; Swann y Gradol 1994; Evans 1988; Shuy 1986), la cual se ha ampliado aún más: contra lo que se cree, se ha documentado en muy diversos ámbitos que los hombres hablan más; “de hecho, hay estudios [...] que establecen sin ambigüedades, que en el ámbito público, es decir, en contextos públicos de estatus alto quienes hablan son los hombres” (Coates 2009: 196).

A pesar de ello, el mito de la mujer parlanchina persiste, tal vez porque, como señala Spender (1980, citado en Coates 2009), se trata de un asunto de expectativas y mientras se conciba como derecho mas-

culino el habla y se espere que las mujeres guarden silencio, cualquier diálogo, palabra, murmullo o susurro de ellas parecerá siempre demasiado.

Debido a las y, sobre todo, los bromistas, las y los docentes dedican más tiempo a reorientar el habla; es decir, procurar que curse sobre el tema que está abordando la clase. De hecho, Spender (1990) “calcula que, dentro del aula, los maestros normalmente dedican dos terceras partes de su atención a los alumnos varones” (Coates 2009: 197).

En el terreno de lo disciplinario, la explicación es que los alumnos son más atendidos que las alumnas por la mayor cantidad de sanciones que reciben y porque se les llama más la atención por su comportamiento (Coffey y Delamont 2002: 19); esto lo confirma un estudio realizado de 2002 a 2008 en una primaria de Ciudad Juárez, Chihuahua:

En el interior del salón de clases se observan dos filas para revisar las tareas: la de las niñas y la de los niños. Constantemente esta última fila es señalada y a ellos se les llama más la atención porque es donde surge el desorden, además de que empujan y molestan a las niñas (Nava y López 2010: 49-50).

Para documentar otras formas de inhibición de la participación vocal de las alumnas en el aula, vale la pena comentar que en las conversaciones mixtas o interacciones grupales los varones tienden a hacer más uso de lo que se conoce como “dominio conversacional” mediante estrategias diversas, como puede ser la interrupción del turno de habla de las mujeres² (incluso en casos en que la mujer tiene un estatus mayor al del hombre; por ejemplo, profesora/alumno) y de otros hombres –aunque en menor medida–. Esta forma de control (del habla y los temas) es escasamente ejercida por las mujeres en conversaciones con hombres (*cfr.* Coates 2009: 187-209).

Otros instrumentos que pueden ser utilizados para ejercer dominio son el silencio reiterado en una conversación (incluso ante la apelación) o el cambio súbito de tema. Ahora bien, estas formas que se han establecido como prueba del dominio del habla, producto de la interacción como son, deben ser observadas en contexto para identificar la intención subyacente a su uso (he aquí que en el aula demandan la función moderadora de la/el docente). Hay que recalcar que, si bien dichas formas se pueden constituir en instrumentos de dominio, no son la fuente de éste³ (Tannen 1994).

2 Aunque, como bien matiza Tannen (1994: 54), “... una no puede simplemente contar los traslapes en la conversación, llamados interrupciones, y asignar la culpa de ello al hablante cuya voz prevalece” y es que el traslape o la interrupción, según el contexto cultural específico y la intención, pueden ser más bien de apoyo que de obstrucción.

3 Las fuentes del dominio se pueden rastrear en los mecanismos históricos, factores institucionales y productos culturales que han permitido ordenar las estructuras responsables de la división sexual y de los principios que garantizan la perpetuación del orden de los sexos (Bourdieu 2005).

De hecho, las bromas y el humor (que se pueden practicar en el aula como atajadores y que con frecuencia involucran a la/el docente retándole o congraciándose con ésta/e) son de los recursos más utilizados por los varones como forma de dominio y para obtener prestigio entre sus pares en el proceso de construcción y ejercicio de la masculinidad, según mostró un estudio en el ámbito escolar de nivel medio en Inglaterra (Swain 2004).

Dicho recurso se encuentra en la siguiente situación intraáulica, en la cual también se da cuenta del rol de cuidadoras del orden que a menudo adoptan las estudiantes:

La docente tomó un marcador y les dijo a las y los estudiantes: “Les voy a anotar los datos para la investigación”, uno de los varones grita: “No, no, no”. Las estudiantes mujeres permanecen en silencio mientras la maestra da la clase. Incluso una de las estudiantes que está sentada al frente se da a la tarea de pedir constantemente a sus compañeros que platican que guarden silencio (reporte de Brenda Topete de OIA en clase de Antropología, licenciatura en Periodismo, CUSUR, 24 de mayo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).



Ejercicio 2. La participación de las y los estudiantes y docentes en el debate escolar

La propia experiencia puede dar a las y los docentes pistas acerca de la participación (forma, frecuencia y cantidad) de las y los estudiantes para buscar equilibrar, modular y estimular ésta con la intención de favorecer un espacio de equidad. Sin embargo, se sugiere que se lleve a cabo de manera inicial este ejercicio, que es, sobre todo, de reflexividad y que permitirá hacer visible lo dado por supuesto, lo rutinizado y las formas sexistas de interacción en el aula:

Superar el sexismo en la educación, conseguir verdaderos cambios hacia la equidad de género, implica ir al fondo de situaciones cotidianas normalmente no visibles, a veces inconscientes, a veces desapercibidas, a veces no problematizadas, a veces silenciadas, que están enraizadas en creencias, mitos, presupuestos, visiones y actitudes difícilmente explicitadas, asumidas y problematizadas que basan la filosofía y organización escolar, el pensamiento y acción del cuerpo docente, del alumnado y de todos los actores de la comunidad educativa (Maceira Ochoa 2005: 206).

Es importante hacer notar que lo primero que hay que superar es la débil conciencia del profesorado acerca de cómo “influyen [nuestras] creencias con respecto al género en [la] práctica docente” (Rebollo *et al.* 2011: 524), y las dificultades que pondrá este hecho al autoexamen del ejercicio pedagógico en busca de situaciones de sexismo, iniquidad y discriminación que se plantea a continuación.

Por eso, se sugiere tomar distancia de la propia práctica mediante la utilización de medios e intermedios/as que nos permitan revisarla no *in situ* y reflexionar sobre ella. En ese sentido, es muy necesario

buscar la participación de pares (otras u otros docentes, no importa que no sean de la misma área) en este análisis.

A continuación se proponen situaciones y aspectos a observar, así como estrategias para mejorarlas en caso de resultar problemáticas:

1. Para comenzar, no se distancie de su clase. **Identifique el sentir de sus estudiantes acerca del clima de tolerancia en el aula.** Hágales saber que usted se interesa en conocer sus apreciaciones acerca del ambiente en torno al género; esto es, si sienten que hay un trato que promueve o desestimula la participación de las mujeres, su intervención en áreas tradicionalmente vedadas a ellas, un lenguaje respetuoso hacia los hombres de características diversas y las mujeres, el uso de materiales no sexistas, la visibilidad de las mujeres en los temas revisados, etcétera. En particular, si hay alguna situación (áulica o extraáulica del ámbito escolar) que les resulte incómoda.

2. Con frecuencia, la comunicación en torno al tema del género o el sexismo no puede ser directa; por ello, **abra varias vías que la posibiliten.** En particular, promueva los escritos (identificados o anónimos) en los que sus estudiantes expresan su sentir y sus sugerencias para el mejor curso de la clase en relación con el género, y no tema abordarlos en clase.

3. De manera constante, **haga usted patente que otorga el mismo valor a las participaciones y comentarios** emitidos por cualquier estudiante, hombre o mujer. Ello podrá contribuir a que sus estudiantes construyan su propia voz y sientan más seguridad para defender sus opiniones. Asimismo, busque que sus estudiantes respeten las opiniones de otras/os mediante su intervención moderadora cuando vea que alguna/o está ignorando o desestimando el punto de vista de otra/o.

4. Observe la participación del estudiantado en clase:

a) Videograbee un par de sesiones de clase (dirija la grabación a usted como docente y disponga otro aparato al estudiantado).

- **Preste atención a la cantidad (quiénes participan más y menos).**
- **Note el orden en que las y los estudiantes intervienen.** El sentido de la participación en el aula es parte del ejercicio formativo de dar voz, escuchar a las y los estudiantes, capacitarles para expresar sus ideas en público, entre otras funciones, entonces difícilmente trata acerca de coleccionar

lo más rápidamente posible la respuesta correcta. Por ello, observe que, de acuerdo con Wasburn (2004), las mujeres suelen limitarse por la falta de certeza y preocuparse por emitir respuestas erróneas, de ahí que no estén entre las primeras que levantan la mano cuando se les pregunta. Entonces, no elija siempre a la/el primer/a estudiante que pide responder; pídale que reflexionen un poco antes. Esperar un poco hará que más mujeres estén listas para alzar la mano y permitirá equilibrar la participación.

Otra estrategia viable a este respecto es propiciar la organización en pequeños grupos de discusión que vuelvan el ambiente menos amenazante para quienes muestran problemas para expresarse en público. Es preferible su desarrollo en las etapas tempranas del curso para preparar a las y los estudiantes a desempeñarse sin dificultades dentro del conjunto mayor.

Note que puede haber interrupciones de apoyo que ayudan a completar una frase o afinar una idea y trate de diferenciarlas de aquellas que buscan imponer un discurso sobre otro, distraer, cambiar el tema, etcétera.

- **Ponga atención a las interrupciones o traslapes de turnos en el uso del habla.** Cuide el uso de los turnos de habla y controle las expresiones de habla dominante al no permitir las interrupciones o traslapes, sobre todo cuando expresan una imposición (de usted como docente, ni de las y los estudiantes).
- También **preste atención a las participaciones que el grupo censura o estimula**, a fin de identificar y atender manifestaciones de sexismo, discriminación u otra conducta indeseable en el aula en particular y la sociedad en general. Utilice cualquiera de estas manifestaciones como pretexto para desalentar su uso y explicar la manera en que afectan la interacción social y el desarrollo escolar y personal de censores/as y promotores/as y censurados/as y promovidos/as.

5. Observe las respuestas que usted ofrece (su tipo y extensión).

a) Utilice la grabación para verse a sí mismo/a.

b) Pida a un/a colega que asista a una sesión de clase que usted imparta, a fin de que observe, tome notas y le retroalimente acerca de las dinámicas al respecto.⁴ Para todos los ejercicios observe:

1. Los sesgos o estereotipos que usted tiene internalizados. Ponga atención a su interacción con las y los estudiantes y observe si en ella se conduce con tratamientos dispares; por ejemplo, si limita a las mujeres de hacer trabajo físico o a los hombres de desarrollar tareas creativas, o si presume

⁴ Con base en las sugerencias de Targan (1996).

–sin elementos– que ellas están en licenciaturas que usted considera femeninas y ellos en las masculinas y se dirige a ellas/os en consecuencia. Una situación similar se advierte en este ejemplo:

El maestro nombró lista en dos ocasiones durante la clase, una antes de comenzar y otra después del receso para verificar quién no había regresado a tiempo para la segunda parte. En la primera ocasión que nombró lista, al ver que había una alumna que tenía muchas faltas preguntó al grupo: “¿Alguien sabe algo de esa compañera?”. Nadie respondió y él dijo entonces: “Al rato voy a decirles quién se va a ir a extraordinario por faltas”. Mientras continuaba nombrando lista, vio a otra estudiante que tenía muchas faltas y preguntó al grupo: “¿Ella también se casó?”, en un tono despectivo. Algunas estudiantes respondieron que no sabían. Cabe señalar que cuando el profesor preguntó por las inasistencias de su otra alumna nadie le dijo que se había casado, él simplemente lo supuso (reporte de Brenda Topete de OIA en clase de Administración Pública, licenciatura en Administración, CUVALLÉS, 17 de mayo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

2. Los ejemplos a los que recurre. Ponga atención a los ejemplos que brinda en la clase, dado que algunos de éstos pueden enajenar a partes del grupo; por ejemplo, aunque las mujeres cada vez se involucran más en los deportes que antes eran de dominio masculino exclusivamente (como el fútbol), es muy probable que si se utiliza como referente alguno de los más practicados por los hombres, las mujeres quedarán fuera del sentido de lo que se intenta explicar, y viceversa (*cf.* Wasburn 2004; Rodríguez Menéndez 2007). Como la cita que se presenta a continuación:

Cuando el maestro explicó un tema sobre resistencias y el calentamiento de las mismas puso ejemplos sobre automóviles [...] asumiendo que a todos les interesaría tener un auto de lujo: “Luego ustedes tienen su carro pero se les sobrecalienta porque le ponen el estéreo y las lucecitas”. Ante tal ejemplo los hombres hacen comentarios sobre sus propios autos, las mujeres no muestran interés en el tema. Pero cuando el maestro traslada el mismo problema a un nivel laboral las alumnas vuelven a poner atención y a tomar notas.

Un caso similar sucedió con las bromas del maestro, cuando él hizo una sobre los contenidos de la materia, las alumnas respondieron con risas, pero cuando el profesor hizo una analogía relacionada con la lucha libre sólo obtuvo respuesta por parte del alumnado masculino (reporte de Brenda Topete de OIA en clase de Circuitos Eléctricos I, clase común a varias ingenierías, CUCEI) (Martínez Moscoso 2011).

- **El lenguaje que utiliza tanto con ellas como con ellos.** Aplique lo referido a ese tema en el apartado correspondiente de esta misma guía.
- **Las actitudes “protectoras” hacia sectores de la clase.** Esta recomendación se relaciona con la anterior referida a estereotipos, ya que es posible que, con base en una noción suya acerca de las

El así clasificado como “sexismo benévolo” por Glick y Fiske (1996) “alude a actitudes hacia las mujeres que aun siendo sexistas tienen un tono afectivo positivo y suscitan conductas prosociales. Según estos autores, el sexismo benévolo se apoya en tres supuestos: 1) el paternalismo protector (el hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijos) [...] esta forma de sexismo es incluso más perjudicial que el hostil al no ser visible socialmente, al no considerarse sexistas las personas que mantienen estas creencias y al promover la subordinación de las mujeres de una forma sutil mediante un sistema de recompensas y castigos que indica a las mujeres cuál es el sitio en que deben permanecer.” (Rebollo, García, Piedra y Vega 2011: 526-527).

habilidades de sus estudiantes según su sexo, pretenda “proteger” sobre todo a sus alumnas al evitar que realicen tareas que usted considera inapropiadas para ellas, extenderles los plazos de entrega o concederles alguna otra prerrogativa. Esta actitud es una manifestación de sexismo cuyas consecuencias terminan siendo las indeseadas: se socava la autoestima de aquellas/os a quienes se pretendía proteger, se termina condescendiendo y provocando esa sensación en las/los “protegidas/os” y generando, consecuentemente, molestia en la clase en general por el trato en apariencia preferente (Gross Davis 2009).

Agustín de la Licenciatura en Diseño Industrial fue el primero en responder a la pregunta (de si sentían alguna diferencia en el trato que daban los maestros varones a las alumnas con respecto al que le daban a los alumnos y viceversa) diciendo: “Yo creo que depende de la edad, los profesores más viejos tratan mejor a las mujeres, les dan más atención sobre todo en los talleres donde tienen que hacer cosas rudas”, al pedirle que expresara porque él creía que sucedía esto el alumno respondió: “Yo creo que es como por protegerlas, como si fueran sus papás. Sí, se ve que les ponen más dedicación a ellas” (reporte de Brenda Topete de GF con estudiantes de la sede Huentitán del CUAAD, 15 de marzo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

Un ejemplo similar en otro centro:

Pero Alicia, alumna de Ingeniería Civil, comenta que los profesores que no les prestan atención por ser mujeres sí existen, pero son pocos; mientras que los maestros que las “chiquean” son más. Ella afirma que ha habido acciones por parte de profesores que favorecen a las alumnas y esto provoca molestia en el alumnado masculino. Comenta el caso de que un maestro que les permitía a las alumnas ser las primeras en elegir el escenario donde desarrollarían sus prácticas educativas (reporte de Brenda Topete de GF con estudiantes del CUCEI, 10 de marzo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

- **Su reacción ante opiniones con las que no está de acuerdo o desapueba.** Cuando una situación tal se dé, intente que su propia desaprobación o su desacuerdo no se interpongan para evitar que algún/a estudiante se exprese. Por el contrario, abra el debate con esas posiciones.

6. A medio curso lleve a cabo una pequeña encuesta anónima en la que pregunte acerca del clima de tolerancia respecto al género y su injerencia en la participación en clase. Ello le permitirá tomar medidas que podrían trascender a sus cursos posteriores. Las preguntas que puede formular son:

3. ¿La o el docente trata a las y los estudiantes de manera equitativa?
4. ¿Qué tan cómodo te resulta participar en clase?
5. ¿Qué dificulta o facilita tu participación en clase?
6. ¿De qué manera interviene –si es que lo hace– el hecho de ser mujer u hombre en tu interacción con la/el docente de esta clase?
7. ¿De qué manera interviene –si es que lo hace– el hecho de ser mujer u hombre en tu interacción con tus compañeros/as de esta clase? (con base en las sugerencias de Gross Davis 2009, adaptadas de Cones, Janha y Noonan 1983).

Una vez que cuente con los resultados, tome medidas discutidas y consensuadas previamente que involucren la participación de sus estudiantes (con base en las sugerencias y estrategias presentadas en esta guía).



[Al índice general](#)

| El uso de los espacios: las masculinidades y feminidades

■ Cómo se utiliza el espacio físico en las instalaciones educativas? La respuesta a esta pregunta inicial permitirá observar que en esos ordenamientos espaciales que regularmente no notamos, aunque los veamos a diario, opera el género como sistema organizador.

El aula, los cubículos y la biblioteca (lo áulico) contienen el imaginario del orden, lo pasivo, recogido, establecido y de autoridad, mientras que, en oposición, aquello que representa lo no ordenado, activo y transgresor se materializa figuradamente en los espacios extraáulicos dedicados al esparcimiento. Los primeros se suelen asociar a lo femenino y los segundos, a lo masculino.

De acuerdo con Lomas (2007), el modelo de masculinidad hegemónico ayuda a explicar el porqué el patio (el jardín, los pasillos, lo ex aula) es, sobre todo, un espacio de dominio masculino, en tanto ese modelo privilegia la fuerza física y rechaza lo escolar como femenino, ordenado y modoso. Sin descontar, por cierto, que ambos tipos de modelos se presenten en estas dos clases de espacio.

En ambos se da un proceso paralelo de enseñanza-aprendizaje entre pares que lleva a la creación de una microcultura compartida en la que se crean y “sacralizan ciertos valores y normas de convivencia que son asumidas individualmente”, median lo aprendido en el aula y su poder de persuasión con frecuencia rebasa al de esto último (Ortega Ruiz 1998: 17).

Así, los pares desempeñan un papel crucial en la construcción del conocimiento individual (de modelos de masculinidad y feminidad incluidos). Por ello, primero hay que hacer notar que no hay una sola forma de actuar en masculino o en femenino y que éstas no son esenciales (inherentes) a hombres o mujeres, sino construcciones socioculturales inacabadas que se ponen en escena en una práctica infi-

El aprendizaje de las masculinidades “se lleva a cabo mediante ‘agencias de socialización’ que actúan como mediadores de representaciones de masculinidad –y de las formas de actuación que se derivan de ellas–. En las investigaciones sobre este aprendizaje, las ‘agencias de socialización’ que predominan son cuatro: la familia, la escuela, los compañeros y los medios de comunicación” (Sancho et al. 2009: 1156).

nitamente diversa (con configuraciones variables en el tiempo, las culturas, las clases sociales, la edad, la raza, los ámbitos y la orientación sexual).

Lo que sí hay son formas hegemónicas de masculinidad (Connell 1995; Connell y Messerschmidt 2005) o feminidad (esto es, sostenidas en los discursos públicos y privados, mediáticos, familiares, educativos) que tienen una dinámica histórica; es decir, están vinculados a patrones cambiantes o a un “conjunto de circunstancias en las cuales el poder se gana y sostiene” (Carrigan, Connell y Lee 1985: 594) y que son esas formas a las que se ha referido en el tema de los géneros respecto a los espacios escolares.

Hay jerarquías de masculinidad y cada contexto (como el de la escuela) generalmente tendrá sus propias formas dominantes, o hegemónicas, las cuales harán uso de los principales recursos disponibles. Aunque éstas pueden variar en cada escuela, la forma hegemónica gana ascendencia sobre y por encima de otras, se vuelve “culturalmente enaltecida” (Connell 1995: 77) y ejemplifica lo que significa ser un chico “de verdad” (Swain 2004: 169, traducción propia).

Las formas hegemónicas de masculinidad se manifiestan en medio de múltiples masculinidades subordinadas: de colaboración o complaciente (entre quienes se sienten –o buscan sentirse– identificados con los valores hegemónicos y tratan de imitarlos o volverse sus seguidores más recalcitrantes o que, aun sin acceso al poder y la autoridad, reciben los beneficios otorgados a los hombres asociados a la masculinidad hegemónica), sometimiento (entre quienes son objeto de burla o rechazo por representar lo opuesto o variante a los valores hegemónicos sin combatirlos), rechazo (entre quienes, sabiéndose distantes de esos valores, negocian una masculinidad no hegemónica a partir de la diferencia) y marginal (entre quienes pertenecen a grupos sociales o clases marginados y “por tanto no tienen acceso al poder más que por medio de vías relativamente secundarias, por ejemplo, el triunfo en determinados deportes de competición” –Subirats 2005: 94).

A veces, la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable, y entonces el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social. Aparece un fenómeno de prepotencia, o desequilibrio en el estatus social que un[a] chico/a establece con otro[a] o que un grupo de ellos[as] establece con un[a] estudiante en particular: son esquemas de malas relaciones que pueden adquirir diferentes grados de peligrosidad para el desarrollo social y la convivencia en el centro educativo (Ortega Ruiz 1998: 19).

* Pierre Bourdieu, además de identificar a los recursos como una forma de capital, realiza una tipología de éste en la que se refiere al económico (recursos materiales), al cultural (conocimientos escolares, títulos, lengua) y al social (relaciones sociales vinculadas a los orígenes sociales susceptibles de ser usadas como recursos). En lo que se refiere al capital cultural, al cual correspondería este “capital físico”, este teórico señala que “puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado [...]” (1983: 12).

Lo hegemónico en la masculinidad se decanta en Occidente, entre otras razones, por:

[...] características que remiten, según las varias socializaciones de clase, [a] la exteriorización de competencias, como las de dirección, autoridad, auto-confianza, competitividad, inteligencia, vigor físico y agresividad, ya sea en el plano de las relaciones afectivas, ya sea en el plano de las otras relaciones sociales. Este padrón que subordina a los chicos y los hombres a la exteriorización de aquellas capacidades y competencias tiene como efecto socioemocional la inhibición de la legítima exteriorización de las propias fragilidades e inseguridades. Esto forma parte, junto con el carácter precoz del contenido curricular de la educación diferenciada de chicos y chicas, de los respectivos binomios: fuerza/debilidad, valentía/temor, rabia/llanto, etcétera (Rocha y Ferreira 2002: 51, traducción propia).

En particular, los estereotipos que vinculan lo masculino a la transgresión, al pasarla bien y la venganza como respuesta a los problemas por parte de los niños operan desde niveles educativos básicos (Azaola 2009; Rodríguez Menéndez 2004) y en distintas culturas (Lomas 2007, Swain 2004). Como se ve en el siguiente ejemplo dado por docentes de preescolar con infantes de tres a seis años en Asturias:

Aquí la opinión mayoritaria de las docentes es que los niños demuestran ya, a estas edades, una mayor agresividad física. En ellos se da un mayor recurso a la patada, al empujón, al mordisco, en suma, a la pelea. Además, concluyen que esto se manifiesta a través del juego pues se las ingenian para transformar los juguetes en pistolas, metralletas, palos, etc. Usan el ingenio para “buscar algo que sea símbolo de algún juego agresivo” [...]. En oposición a esta forma de resolver los conflictos, ya se ha comentado que las niñas usan una agresividad que las maestras definen como “psíquica” y que se expresa en comportamientos de marginación y aislamiento del grupo de iguales. Observan en ellas un tipo de agresividad que se manifiesta a través de la palabra y del rechazo (Rodríguez Menéndez 2004: 5).

La expresión de masculinidad como identidad se constituye también de lo que se hace con el cuerpo (Swain 2004). En una recuperación creativa de la tipología de capital de Bourdieu* (1986) es posible ver la capacidad de disponer del cuerpo como un recurso para obtener prestigio (en particular entre pares) y, por tanto, como una forma de capital físico (Schilling 1991, citado en Swain 2004: 170); de ahí que el

despliegue físico atlético (como la apariencia o la capacidad de pelea, por ejemplo) se valore positiva y altamente y su carencia, en contraposición, de modo negativo.

En ese contexto, quienes carecen de capacidades físicas atléticas son susceptibles de ser considerados y de representarse a sí mismos como encarnaciones de una masculinidad subordinada (próxima a lo considerado femenino) y, por ello mismo, “aquellos que se ‘desvían’ del ideal hegemónico pueden incurrir en altos costes emocionales y sociales, siendo calificados de ‘marginados’ o ‘subordinados’” (Connell 1995; Pattman, Frosh y Phoneix 1998 y Renold 2004, citados por Rodríguez Menéndez 2007: 400).

El[la] chico/a que abusa de los demás, rara vez es un[a] alumno/a académicamente brillante. Más bien suele estar en el grupo de los que no obtienen buenos resultados, cosa que no parece importar mucho al grupo de iguales. Es curioso observar que el alumnado no utiliza los criterios de excelencia que los adultos utilizamos para enjuiciar a sus compañeros/as. Chicos/as de desastrosos rendimientos académicos, de pobre inteligencia para enfrentarse a tareas cognitivas, pueden gozar de prestigio social en base a sus habilidades en juegos y actividades no académicas (Ortega Ruiz 1998: 45).

El patio, como espacio y metáfora de una cultura, es en ese sentido un “ámbito de la escuela en el que se proyectan especialmente las situaciones de desigualdad sexual y [muy importante] sobre el que la escuela habitualmente no interviene” (Bonal 1997: 77).¹

En el patio (por englobar así lo extraáulico) se manifiestan de manera más abierta formas de acoso dirigidas de hombres hacia mujeres, de mujeres hacia mujeres y de hombres hacia otros hombres (sobre todo hacia quienes representan formas de masculinidad no hegemónicas o disonantes, como se les llama en la cita a continuación):

[...] la dominación masculina, en tanto estructura macro-social, al ser utilizada social y científicamente como una ideología que sustenta la desigualdad entre lo masculino y lo femenino, oculta las formas de dominación que se ejercen sobre el universo masculino, tales como la existencia de masculinidades disonantes en su interior (Rocha y Ferreira 2002: 50, traducción propia).

Estas interacciones violentas se relacionan regularmente con formas concretas y específicas de entender y ejercer la feminidad y la masculinidad, porque en “la cúspide de [la jerarquía de género] se encuentra la masculinidad hegemónica, que se construye en oposición a la feminidad y a otras formas alternativas de ser chico” y, en ese sentido, se expresa el rechazo, en forma de misoginia u homofobia, a

¹ Aunque hay que hacer notar que es imposible generalizar en la medida en que cada escuela tiene sus propios “régimenes de género”; esto es, las reglas, las rutinas, el orden jerárquico se entrecruzan con las habilidades de interacción y expectativas para producir repertorios de acción.

Esta situación no es privativa del CUCEI; se da (aunque en menor medida) en otros centros con carreras y áreas de conocimiento vinculadas poderosamente a valores asociados a la masculinidad, como en el CUCBA: “Luis de Veterinaria nos comentó que los hombres de su carrera, los que son estudiantes, por lo regular están ‘sobres’ con las nuevas estudiantes, ‘yo creo que los hombres siempre andan buscando el nuevo ganado que entra en Veterinaria, entonces las chavitas de primero que todavía se traen sus faldas pues a ellas sí les hacen bulla y es donde se arma la gritería, pero como que ya que van avanzando de semestre, por ejemplo que ya son de noveno o de décimo, ya no llaman tanto la atención, ya no son la novedad” (reporte de Alejandra Zepeda, GF en CUCBA, 15 de abril de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

lo identificado como femenino, dése éste entre mujeres o entre hombres (Rodríguez Menéndez 2007: 402).

Un ejemplo extremo de esto son las formas de acoso (provenientes en su mayoría de estudiantes varones, pero toleradas por los docentes) observadas en uno de los centros universitarios (el CUCEI) cada vez que una o varias mujeres, sobre todo a las que se reconocen como ajenas a éste, atraviesan los pasillos:

Los grupos de estudiantes varones gritan y silban a las mujeres que pasan enfrente de los edificios de ingenierías. En los pasillos o explanadas fuera de los edificios de Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación o Ingeniería Industrial es donde más comúnmente se realizan estas griterías [según informaron estudiantes y docentes]. Dicha actividad es común en el CUCEI e inclusive se ha convertido en algo que identifica al centro. En internet se encuentran fácilmente videos publicados que muestran estas acciones bajo los títulos “buitres del CUCEI”.² La actividad consiste en que cuando pasa una mujer por los salones donde regularmente hay una mayoría de estudiantes varones, ellos empiezan a gritarle comentarios sobre su apariencia física.

En un momento de observación sucedió que una joven, que al parecer no pertenecía al Centro Universitario porque vestía una falda de uniforme, pasó sola por uno de los pasillos antes mencionados, cuando los estudiantes se dieron cuenta que ella iba pasando, desde los balcones y los que estaban en la planta baja comenzaron a silbarle y le gritaban: “¡mami!”, “¡preciosa!”, “¡chiquita!”. Después algunos empezaron a ladrar y aullar simulando que eran perros. Ella reaccionó caminando más rápido hasta que salió de ese pasillo. El episodio de gritos, silbidos y ladridos duró sólo un minuto y no fue muy intenso porque había pocos hombres en ese momento fuera de las aulas. Según informes de algunos alumnos algunas veces los gritos y silbidos son tan intensos que resultan ensordecedores (reporte de Brenda Topete, OEA³ en CUCEI, 4, 5, 8-11 y 22-25 de marzo de 2010) (Martínez Moscoso 2011).

En parte, esta intervención masiva por parte de hombres en el hecho se explica en los procesos de construcción y negociación de las masculinidades, particularmente por la presión ejercida sobre quienes han sido diferenciados, respecto a la masculinidad hegemónica, como ajenos, como los “otros” o las “otras”. Esto les puede llevar a exhibir pruebas de heterosexualidad y dominio; búsqueda de “espacios

² Uno de muchos ejemplos en <http://www.youtube.com/watch?v=Q-h74wXbaNk> (revisado en marzo de 2010 y octubre de 2011).

³ Observación extraáulica.

seguros” (*safe spaces*); integrarse a redes de amigos en busca de apoyo y solidaridad intragrupal; y también a “exagerar su disociación con respecto a lo femenino, hasta el punto que la oposición mostrada hacia las chicas (‘feminidad’) es mayor que la expuesta por otros chicos” (Rodríguez Menéndez 2007: 402, con base en Renold 1997, 2000 y 2007).

Los docentes también pueden llegar a desempeñar un papel estratégico (de aval o rechazo), como cuando acompañan (promoviendo, permitiendo o censurando) estos actos:

En este sentido, resulta paradigmático un estudio emprendido por Light y Kirk (2000) en el que se analizaron las experiencias de un grupo de chicos en sus horas de entrenamiento en el deporte del rugby y cómo las interacciones sociales establecidas entre ellos y su entrenador ayudaban a reforzar los rasgos básicos de la masculinidad hegemónica. Nos situamos ante un deporte que exige comportamientos agresivos en sus participantes y, en este caso, dichos comportamientos eran reforzados por el discurso provocador y agresivo del entrenador (Rodríguez Menéndez 2007: 404).



Ejercicio 3. El patio desde el aula

En las escuelas de educación superior, vigilar el patio, los pasillos, las canchas, en fin, los espacios extraáulicos y volverlos campo de formación puede ser una tarea compleja y difícil, por no decir imposible, ya que se trata con estudiantes jóvenes, pero en etapa adulta, en cuya capacidad y formación personal se confía, así como de un modelo educativo en el que las y los docentes atienden clases, más que grupos, pero sobre todo porque puede ser una actividad que ni siquiera se plantea realizar por considerarla ajena a la misión universitaria.

A pesar de lo anterior, la Universidad no puede renunciar a educar en los valores y las actitudes que inciden en el aprendizaje y el ejercicio del respeto, la democracia y la ciudadanía. Si bien “las escuelas son contextos sociales de gran importancia en la construcción y refuerzo de la masculinidad hegemónica”, lo cierto es que “pueden convertirse en marcos sociales de referencia en la superación de los modelos identitarios que constriñen el desarrollo pleno de la personalidad de los chicos” (Rodríguez Menéndez 2007: 411).

Por ello, se vuelve relevante vincular lo áulico con lo extraáulico mediante la observación de este último para tratarlo en el ámbito educativo. Se proponen las siguientes estrategias:

1. Como docente, no se distancie del entorno escolar, sobre todo del extraáulico, y observe lo que ahí sucede. Ponga especial atención a las formas de dominio y sumisión interpersonal entre pares.
2. Identifique las masculinidades y feminidades disonantes marginadas por el grupo.

3. Frente a las manifestaciones de homofobia, lesbofobia y misoginia y las burlas que cuestionan la masculinidad de un compañero o las formas de acoso (enderezado contra mujeres u hombres) no permanezca impasible.
4. Dialogue con sus estudiantes acerca de su relación con la feminidad o masculinidad y los dilemas que surgen en las diferentes vías para la construcción de su ser mujeres u hombres.
5. Estimule la discusión sobre las formas de masculinidad y feminidad hegemónicas y marginadas, los límites que éstas imponen al desarrollo psicosocial y la interacción entre las y los estudiantes y los problemas que causan.
6. En resumen, propóngase educar

[...] en la ética del cuidado de las personas, en el uso de las palabras y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de los afectos en el contexto de otras maneras de amar, en el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos, en la crítica a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas (Lomas 2007: 99).

| El lenguaje en la escuela

■ Por qué es importante lo que se habla? Por medio del lenguaje conocemos el universo, y el habla lo recrea de manera constante, a través de ella se da vida o presencia, se oculta o invisibiliza a las personas, los colectivos, las situaciones o las cosas y se les conoce de una manera específica y no de otra...

En el aula, el lenguaje cobra un significado mayor porque fundamentalmente a través de él se lleva a cabo la función comunicativa que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra característica del lenguaje es que, surgido de la cultura, vehicula las jerarquizaciones sociales y, por ende, las desigualdades que entre los grupos sociales se han establecido y con frecuencia son opresoras.

Por medio del lenguaje se transmiten y comparten creencias, valores, prejuicios y estereotipos. Todo ello indica que cuando discriminamos a las personas con el lenguaje en razón de su sexo es porque formamos parte de una cultura en la que el sexismo se manifiesta de modo generalizado (Secretaría de Política Lingüística/ICD 2005: 5-7).

El primer libro que se escribió acerca del vínculo de la lengua española con el género apareció en 1977 (el del multicitado Álvaro García Meseguer); sin embargo, a pesar de los más de treinta años transcurridos, aún hay mucho por decir y hacer, porque poco se ha conseguido, sobre todo en nuestro contexto.

Mediante el lenguaje, tanto docentes como estudiantes llevan al aula y ponen en juego sus propios valores y creencias, y construyen, a su vez, relaciones de género. Mediante estas prácticas, no sólo operan las relaciones de género ya existentes, sino que se constituyen nuevas. En particular, se dice que “en

*Vale la pena tener en cuenta, junto con Bourdieu, que “estos dualismos, profundamente arraigados en las cosas (las estructuras) y en los cuerpos, no han nacido de un mero efecto de dominación verbal y no pueden ser abolidos por un acto de magia *performativa*; los sexos no son meros ‘roles’ que pueden interpretarse a capricho (a la manera de las *drag queens*), pues están inscritos en los cuerpos y en un universo de donde sacan su fuerza. El orden de los sexos es lo que sustenta la eficacia *performativa* de las palabras —y muy especialmente de los insultos—, así como lo que se resiste a las redefiniciones falsamente revolucionarias del voluntarismo subversivo” (2005: 127, cursivas en el original).

las interacciones de las y los docentes con sus estudiantes el uso del lenguaje invoca y da vida a tipos particulares de relaciones de género” (Allard 2004: 348).

En México, como en muchas otras partes del mundo, poseemos y recreamos a diario una cultura con poderosos rasgos sexistas que pueblan nuestro lenguaje y habla y que afectan la vida y el desarrollo de todas las personas, hombres y, en especial, mujeres.

Así, por ejemplo, durante bastante tiempo ha circulado un mensaje de Internet que, a manera pretendidamente juguetona, muestra cómo un conjunto de adjetivos adquieren connotaciones peyorativas cuando se utilizan en femenino, y ensalzan los atributos del género si se usan en masculino. Se trata de los duales aparentes que veremos en detalle más adelante. Mientras, hagamos el ejercicio de convertir al femenino las palabras aventurero, ambicioso, callejero, hombrezuelo, atrevido...

En el aula, el uso de lenguaje sexista no es prerrogativa exclusiva de docentes; también lo es de estudiantes; asimismo, no lo es sólo de hombres, sino que las mujeres lo practican con la misma asiduidad que ellos. El contenido de la lengua y los modos de habla afectan la construcción del género y lo expresan de distintas maneras: en los contenidos incluimos formas a través de las cuales las mujeres en

particular resultan invisibles, se les discrimina o agrede (sexismo lingüístico) (*cfr.* Medina Guerra 2002: 19), y en algunos modos se manifiesta lo que se considera apto para ser expresado por una persona, dependiendo de si ésta es mujer u hombre; esto es, opera el género.

Sin embargo, lo mismo que el género, la lengua se recrea y transforma en la vida diaria, se crean nuevas palabras y maneras de usarla; no está dada de una vez y para siempre, cambia. Por ello, empeñarse en visibilizar las desigualdades e injusticias y nombrar lo marginal u oprimido mediante la lengua y en el habla —interés central de esta guía— es una tarea posible y deseable, porque, con esta visibilización, logramos introducir cambios en los modos de hablar y en las palabras que utilizamos para comunicarnos; así, contribuimos al desarrollo de formas democráticas y justas en la sociedad.*

¿EN QUÉ CONSISTE EL LENGUAJE SEXISTA?

El lenguaje es sexista cuando discrimina a una persona en razón de su sexo y se expresa en contra de las mujeres (aun cuando pueda ser otra mujer la que lo enuncia). En realidad, se trata de un uso específico de la lengua lo que se denomina lenguaje sexista, ya sea por los términos elegidos o por la elaboración de una frase.

Algunas formas del sexismo en la lengua

- El uso del masculino genérico.
- El universal *hombre/masculino*.
- Las concordancias (entre ellas la *ausencia de formas femeninas* en el léxico para citar oficios y titulaciones).
- La asimetría en las *formas de tratamiento*.
- Los duales aparentes (“hombre público/mujer pública”).
- Las asociaciones estereotipadas (“hombre estresado/mujer histérica”).
- El refranero popular y su sexismo.
- Los piropos.
- Los *vocablos androcéntricos* (cfr. Lomas García y Tusson Valls 2001).

En la lengua se crean y utilizan una “serie de recursos y estrategias lingüísticas que desempeñan un papel en el mantenimiento de la dominación masculina” (Martín Rojo 1996: 7). Por poner un ejemplo, es sexista cuando nos referimos o presentamos a las personas en relación con otra (u otras) persona (s) y no en cuanto a ellas mismas (lo que son o hacen), tal como ocurre con las mujeres cuando añadimos el término **señora** para las casadas y **señorita** para las solteras (y no uno solo, **señora**, para todas). En ese caso, estamos refiriéndonos a ellas exclusivamente por su vínculo con un hombre. Además, es un trato disimétrico que no se aplica a los hombres (**señor** o **señorito**, según su estado civil).

La lengua y su uso sexista constituyen en parte al género, el cual es definido como el entramado normativo social anclado en la cultura que determina las conductas que se considera deben adoptar las personas según el sexo que les fue adjudicado al nacer; por ejemplo, lo mismo que se educa a los hombres para ser emocionalmente poco expresivos, se nos educa a todas y todos a referirnos a nosotras en masculino cuando ejercemos algunas profesiones tradicionalmente masculinas y rechazar la feminización de títulos.

Además de los ejemplos mostrados, hay muchas otras formas de manifestación del sexismo en la lengua; quizá la más conocida de ellas es la invisibilización de las mujeres mediante usos lingüísticos, como el famoso plural y singular masculino genérico (**todos, los**, etcétera).

• El uso del masculino genérico

Es costumbre general utilizar el masculino, lo mismo en singular que en plural, para referirse a ambos sexos (por ejemplo, **los alumnos** llegaron temprano o **el egresado** de la licenciatura de **Cirujano Dentista*** será capaz de...); esta práctica discursiva responde a una concepción androcentrista del mundo, en la cual las mujeres se conciben como subordinadas, dependientes o subalternas.

Usar consuetudinariamente el masculino como generalizante, además de que no siempre representa con claridad y sin confusiones a mujeres y hombres, oculta a las mujeres.

*El discurso institucional de la Universidad de Guadalajara está aún plagado de construcciones lingüísticas sexistas; en particular, la referencia a títulos y profesiones se hace en forma continua en masculino cuando su enunciación en femenino no sólo es lingüísticamente apropiada, sino que necesaria en el orden social. Además, en muchos ámbitos ya es una práctica común usar en las titulaciones los términos técnico/técnica, técnico superior universitario/técnica superior universitaria, licenciado/licenciada, arquitecto/arquitecta, ingeniero/ingeniera, médico/médica, diplomado/diplomada, especialista, maestro/maestra y doctor/doctora, según corresponda. Más aún, a pesar de sus reticencias, la Real Academia Española por fin adoptó en su 22ª edición los femeninos para estas profesiones como válidos.

Con base en Medina Guerra (2002), se incluyen algunas recomendaciones para modificar esa costumbre (que deberán valorarse para determinar, considerando el contexto, cuál de ellas, u otras posibles, satisface nuestra necesidad de expresión, dado que no todas pueden usarse indistintamente):

1. Preferir sustantivos genéricos y colectivos (en lugar de **los jóvenes**, usar **la juventud**; no **los ciudadanos**, sino **la ciudadanía**; no **los profesores**, sino **el profesorado**).
2. Realizar construcciones metonímicas¹ (por ejemplo, la jefatura por los jefes o la coordinación por los coordinadores; esto es, en estricto sentido no se está hablando de toda la jefatura, pero se toma el nombre del cargo para hacer referencia a quienes la integran).
3. Formular perífrasis, con un pequeño rodeo introducimos un nuevo sustantivo incluyente a la frase que le quita el carácter exclusivamente masculino (por ejemplo, en lugar de **los administrativos** podemos decir **el personal administrativo** o **la comunidad escolar** por **los profesores y alumnos**).
4. Otra posibilidad es desdoblarse los sustantivos; esto es, para sustituir, por ejemplo, el plural masculino **los maestros** preferir **las maestras** y **los maestros** o cambiarlo por el sustantivo genérico **docentes**, que sólo sería precedido por **las** y **los** (lo mejor es que este desdoblamiento se utilice en orden alternado, a veces el femenino primero, otras, el masculino).
5. Las diagonales usadas en forma adecuada también permiten extender el significado del sustantivo e incluir expresamente a las mujeres, tal como se puede observar en **Las/os investigadoras/es deberán entregar su reporte en diciembre** (sin embargo, hay que hacer notar que con frecuencia, cuando se usan, no se extiende la diagonal a toda la frase y suele quedarse en el artículo –el, la, etcétera–). Su uso es más limitado que el de otros recursos, ya que cortan la fluidez del texto y su lectura oral es impráctica (haciendo referencia al nombre “diagonal”).²
6. También se puede evitar la referencia directa al sujeto con el impersonal **se**, como en **Al finalizar el curso se entregará un ensayo** que vendría a sustituir a **Al finalizar el curso el estudiante entregará un ensayo**.
7. Otra opción es introducir también una aposición³ que explique a qué nos referimos; por ejemplo, en **Los alumnos activos deberán acudir a la ventanilla de Control Escolar** una aposición de-

1 (Del lat. metonymia, y este del gr. μετωνυμία). 1. f. Ret. Tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada, etc.; por ejemplo, las canas por la vejez; leer a Virgilio, por leer las obras de Virgilio; el laurel por la gloria, etcétera (DRAE 2010).

2 Se trata, al igual que la arroba @, de un elemento que introduce informalidad al texto y de función oral impráctica, de ahí que su uso sea limitado.

3 1. f. Gram. Construcción en la que un sustantivo o un grupo nominal sigue inmediatamente, con autonomía tonal, a otro elemento de esta misma clase para explicar algo relativo a él; por ejemplo, [...] ella, enfermera de profesión, le hizo la primera cura (DRAE 2010).

jaría la frase así: **Los alumnos activos, mujeres y hombres, deberán acudir a la ventanilla de Control Escolar.**

8. Otra posibilidad es jugar con formas personales e impersonales de los verbos para omitir el sustantivo mediante la conjugación, los infinitivos o los gerundios, como en **Es necesario que los maestros concluyan el curso en diciembre**, que podría sustituirse por **Es necesario que concluyan el curso en diciembre** o **Es necesario concluir el curso en diciembre**.

En resumen, hay una amplia variedad de opciones que la lengua ofrece para evitar el uso de la voz masculina como omnicomprendiva. Por supuesto, el problema no está en la falta de alternativas, pero la idea es ofrecer herramientas de transformación para el quehacer agente en lo institucional y personal.

• *El universal hombre/masculino*

Por mucho tiempo se ha utilizado la palabra **hombre** y su plural (**hombres**) para hacer referencias universales a la humanidad, a la sociedad o a colectivos. Es la forma más burda de sexismo en la lengua (ya en desuso, aunque en ocasiones se utiliza) con la que se oculta por completo a la mujer y se dota de un papel activo al hombre, tal como se muestra en la frase siguiente: “La clase versará sobre las teorías sobre la llegada del *hombre* a América” o en las siguientes definiciones provistas por la RAE (2010):

(Del lat. *homo*, -*ōmo*).

1. m. Ser animado racional, varón o mujer. [...]
4. m. Grupo determinado del género humano. *El hombre europeo* *El hombre del Renacimiento*
5. m. Individuo que tiene las cualidades consideradas varoniles por excelencia, como el valor y la firmeza. *¡Ese sí que es un hombre!*

La recomendación es utilizar el vocablo hombre sólo cuando nos referimos a una persona del sexo masculino y en otros casos preferir sustantivos genéricos: persona, individuo, miembro, comunidad, gente, humanidad, seres humanos; asimismo, evitar el uso exclusivo de formas masculinas o femeninas.

• *Las concordancias*

La concordancia es la correspondencia formal que guardan entre sí las palabras. De acuerdo con las reglas generales de la concordancia, los adjetivos y artículos tienen obligatoriamente que acomodarse al género y al número del sustantivo al que acompañan. Asimismo, el verbo debe concordar con el sustantivo sujeto en número y persona (Medina Guerra 2002: 36).

Por simplificar la parte lingüística, ante el sustantivo *niño* utilizamos el adjetivo *travieso* y, consecuentemente, frente a la *niña* ponemos *traviesa*. Este tipo de adjetivos, que se pueden ajustar al género lingüístico del sustantivo, se dice que tienen marca de género.

El uso inapropiado de concordancias habla de desconocimiento del lenguaje, pero también de pautas culturales e ideológicas aprendidas desde la infancia, para el caso que nos ocupa relacionadas con el género. ¿En qué sentido? Cuando se nombra a una mujer egresada de la carrera de Ingeniería como **la ingeniero** o de Derecho como **abogado**, ello suele responder a las ideas de que ambas carreras fueron tradicionalmente estudiadas por hombres o de que reporta más prestigio para las mujeres enunciarlas en masculino (“ese mayor prestigio de las profesiones masculinas explicaría, como se ha señalado con frecuencia, que muchas mujeres prefieran utilizar la forma masculina para designar el cargo que ocupan o la profesión que ejercen: ‘Me llamo Raquel Castro y trabajo como *ingeniero* en esta fábrica”, Medina Guerra 2002: 78).

En ese sentido, se sugiere poner atención a las discordancias en relación con el artículo (el/la), ya que, de acuerdo con las normas de la concordancia de nuestra lengua, el artículo debe corresponder al sustantivo en cuanto al género gramatical: el alumno/la alumna, el profesor/la profesora, etcétera. En particular, reflexionar sobre aquellas que se relacionan con apreciaciones culturales de género que nos impiden vincular de forma gramaticalmente correcta el género del artículo al del sujeto, como cuando nos referimos a profesiones u oficios que consideramos exclusivamente masculinos: **la abogado, una ingeniero**, las árbitros, etcétera.⁴

• La asimetría en las formas de tratamiento

Antes se dio como ejemplo de sexismo las nomenclaturas de **señora** o **señora de** y **señorita**, las cuales son también casos de asimetría en el tratamiento, debido a que no se emplean los vocablos **señor** o **señor de** y **señorito** para referirse a un hombre según su estado civil.

Se trata de un discurso que establece una relación de dependencia, en la medida en que las mujeres no son personas en sí, sino que cuentan por su vínculo con los hombres (presentes o ausentes como parejas), como en **Al salón entraron dos extranjeros con sus mujeres**.

Señorito es también, en otra acepción, el amo, respecto a los criados, o el joven acomodado y ocioso; mientras que **señorita** es un tratamiento que se da a la mujer en ciertas profesiones u ocupaciones (maestra, secretaria o empleada de mostrador).

4 García Meseguer (1999) desglosa las variantes y posibilidades en la creación de neologismos para atender la necesidad de dar nombre a las mujeres que ahora practican oficios o profesiones que antes fundamentalmente desarrollaban los hombres (como en el caso de **jueza**).

El término **secretaría** suele hacer referencia a un puesto feminizado de asistente de dirección, que semánticamente se asocia con atenciones hasta cierto punto domésticas o subordinadas, mientras que el de **secretario** se entiende en lo coloquial como alto en la jerarquía administrativa. De ahí que, por ejemplo, en la nomenclatura universitaria cuando una mujer dirige las secretarías académicas o administrativas (puestos que suceden inmediatamente al de rectoría) e incluso las secretarías particulares de rectorías se citan en los organigramas y a sí mismas como **secretario**. Se dice en este caso que el vocablo **secretaría** se encuentra “ocupado” (Mesguer 1994: 37) porque su significado aparenta una monosemia, ya que alude poderosamente a “mujer encargada de los asuntos y correspondencia no oficiales de una persona constituida en autoridad” (definición de **secretario particular** en DRAE); esto es subordinada. De ahí que cuando se quiera hacer referencia a un puesto de mayor responsabilidad o estatus se recurra al masculino.

Un caso más de asimetría se da al nombrar a las mujeres por su condición sexual, y a los hombres, por su posición social: **Presentaron el examen tres alumnos y dos mujeres**. Una cuarta diferencia asimétrica se da cuando, al hablar de un colectivo en el que el sustantivo es masculino y pretendidamente omnicompreensivo, las mujeres son separadas del grupo como otra categoría discursiva (con frecuencia englobadas en fórmulas que incluyen **niños** o **niños y ancianos**): **Al taller deberán acudir estudiantes, mujeres, docentes y todo el personal administrativo** o **Los pueblos nómadas se trasladaban junto con sus mujeres, ancianos y niños de un sitio a otro en busca de mejores condiciones de vida** (aquí, al poner a las mujeres en una categoría específica, se les excluye de todas las demás o, como en la segunda frase, se les coloca en posición de subordinación como también a **niños** y **ancianos**).

Una formulación inclusiva de la misma sería: **Al taller deberán acudir mujeres y hombres estudiantes, docentes y todo el personal administrativo** o **Los pueblos nómadas se trasladaban de un sitio a otro en busca de mejores condiciones de vida**.

- *Los duales aparentes*

Cuando dispensamos a las personas tratos diferenciados en razón de su sexo y los referidos a las mujeres, aunque parecidos, resultan degradantes o peyorativos se habla de **duales aparentes**, esto es, frases o palabras como **hombre público/mujer pública, aventurero/aventurera, secretario/secretaria**.⁵ La recomendación aquí es evitarlos cuando el término correspondiente para la mujer sea peyorativo.

- *Las asociaciones estereotipadas*

Entre las formas sexistas del lenguaje que creamos y adoptamos están las asociaciones estereotipadas, que aluden al vínculo entre dos palabras que, por razones ideológicas, parecen corresponder al mismo campo semántico, es decir, parecen tener elementos comunes.

⁵ Cfr. por ejemplo el organigrama del CUAAD en <http://www.cuaad.udg.mx/pdf/organigrama.pdf> o el directorio del CUCEI en los que se denomina la **secretaría particular** —en el CUCEI cuando se trata de la **secretaría del rector** sí se escribe concordantemente, tal vez para establecer una jerarquía— en <http://www.cucei.udg.mx/nuestro-centro/directorio>, revisados en agosto de 2011.

Una cultura sexista transmite esta ideología –y la preserva– mediante diversos instrumentos, uno de los más poderosos es la lengua, que recrea en el vocabulario un conjunto de apreciaciones que discriminan a un colectivo –las mujeres– en favor de otro –los hombres. Esta vinculación interesada se da entre palabras como mujer-bondad, hombre-maldad; hombre-fortaleza, mujer-debilidad; mujer-belleza, hombre-fealdad.

De hecho, algunas de estas asociaciones se materializan en frases comunes que van dejando su impronta en la formación de las y los estudiantes; así se repite casi maquinalmente en distintos ámbitos “sexo débil” para referirse a las mujeres, y “sexo fuerte” para los hombres.

La recomendación es revisar de manera crítica nuestra habla y tratar de identificar en ella las asociaciones estereotipadas, pensar en dónde y cómo las aprendimos, y evitar repetir las.

• Vacíos léxicos

Éstos son ausencias de palabras para denominar tareas o cualidades que existen cuando son varones quienes las realizan, pero no cuando son mujeres, y viceversa: **caballerosidad**, **hombre de estado** (cfr. Martín Rojo 1996) o **soldado** (no existe el femenino **soldada**⁶), y el vacío léxico frente a los femeninos **ama de casa** (**amo de casa**) y el ya mencionado **señorito**.

• El refranero popular

Los refranes son un canal por el cual circulan histórica y culturalmente principios sociales, morales y religiosos que se transmiten –con variaciones: limitaciones, ampliaciones o depuraciones– de manera intra- e intergeneracional. Entre estas normativas se encuentra una imagen particular de los sexos femenino y masculino (por lo general discriminadora y sexista) que se desarrolla y vincula puntos de una comunidad lingüística mediante estos refranes o paremias.

Un problema importante para la tarea de expurgar nuestro lenguaje en las aulas de las manifestaciones machistas o sexistas es que se atribuye al refranero un contenido que supuestamente condensa la llamada “sabiduría popular”:

Esto es, el intento de explicar el mundo físico y la interioridad psíquica y emotiva por parte del hombre de a pie, a partir de sus propias vivencias. [Lo cual] no deja margen al hecho de que cada comunidad piensa, vive y siente de manera distinta, y de que la susodicha “sabiduría popular” no es universal –y por ende tampoco objetiva, ni imparcial–, sino fruto de unas determinadas coordenadas, y que se perpetúa junto con la cultura y la lengua del pueblo del que es hija, sin cuestionarse las más de las veces (Calero 1990: 12).

⁶ Por supuesto, se hace alusión aquí al sustantivo, no al participio del verbo soldar.

De acuerdo con Calero (1990), el fin del refranero español en torno a las mujeres es contribuir a asegurar el control masculino en tanto:

- Perfila para la mujer rasgos de debilidad en el carácter y el físico, tendencia a equivocarse y problemas para tomar decisiones frente a sus opuestos masculinos (“A cualquier hora el perro mea y la mujer llora” [Álvarez 2009] o “A la mujer y al ladrón, quitarles la ocasión”).
- Establece un arquetipo de lo femenino a modo de las necesidades del dominio: “Donde no hay trompadas, no hay cariño”, “La cobija y la mujer suavécitas han de ser” o “Con la que entienda de atole, escoba y metate, con ella cástate”.
- “Confirma la legitimidad de la descendencia reprendiendo el adulterio y condenando a la mujer a la reclusión vigilada” (Calero 1990: 163), lo cual se observa en el ejemplo de “No compres caballo de muchos fierros, ni te cases con muchacha de muchos novios”.
- Previene al varón de las “artimañas femeninas”, como “En cojera de perro y lágrimas de mujer no hay que creer”.
- Se asegura de mantener fuera de los ámbitos públicos de toma de decisiones a las mujeres: “La que luce en la cocina, no luce con su vecina, ni a cosa mala se inclina” (p. 163).

• Los piropos

Algunas palabras resultan ofensivas y degradantes porque pueden hacer sentir a las mujeres como objeto. Su uso como piropo vulgar es tan común que se ha naturalizado y cuesta hacerlo ver como agresión, sobre todo porque en el imaginario popular ésta se relaciona casi exclusivamente con los golpes. Sin embargo, lo son y forman parte de lo que se conoce como violencia de género.



Ejercicio 4. Equidad de género en el lenguaje en el aula

Estrategias acerca del uso sexista del lenguaje en el aula

- Observe con atención el uso de la lengua en el espacio áulico –por parte de las y los estudiantes y usted como docente.
- Identifique, con base en lo recomendado en esta guía, los casos en que se hace uso de un lenguaje sexista.
- Practique lo recomendado en una sesión y corrija a las y los estudiantes cuando utilicen formas sexistas de la lengua.

Nota: esta tarea favorecerá la enseñanza y la comunidad y las hará más cordiales y justas; por ello, no se preocupe por el tiempo que le dedique.

En particular:

1. Utilice la palabra “hombre” sólo cuando quiera referirse a una persona del sexo masculino y nunca en sentido general (por humanidad o colectivo diverso).
2. En casos en que se desconozca el sexo de la persona a que se hará referencia o que pueden ser tanto hombres como mujeres, prefiera “persona”, “miembro” o “individuo”.
3. Cuando quiera hacer alusión a grupos formados por personas de ambos sexos, utilice “gente” o “humanidad”.
4. Sea consciente del uso en el aula de piropos o refranes cuyo contenido resulte discriminatorio o sexista y, además de discutirlos en ese sentido, evítelos.
5. Cuando las y los estudiantes enuncien un comentario o una palabra sexista, aproveche para convertir la situación en tema de enseñanza.
6. Si advierte o le es señalado que durante la clase o fuera del espacio áulico pronunció un comentario o utilizó términos o frases de manera sexista, discúlpese y convierta también el hecho en un objeto didáctico (no tema que esto menoscabe su autoridad en el aula; por el contrario, estimulará el respeto de sus estudiantes por reconocer el error y admitirlo).
7. Prefiera el género correspondiente.
8. Propóngase el romper estereotipos mediante la observación de las asociaciones que establece entre palabras y, posteriormente, diversifique estas relaciones; por ejemplo, no siempre al adjetivo **fuerte** le anteponga un sustantivo masculino o no asocie de manera mecánica **delicado** con lo femenino.



| Las mujeres en la creación de ciencia y tecnología

Se tiene la idea (debido al género) de que los campos de la ciencia y la tecnología son masculinos y que los hombres han sido los casi únicos creadores, descubridores e inventores de conocimientos y artefactos. Sin embargo, no han sido considerados algunos trabajos que abordan temas de género y ciencia (casi siempre centrados en las ciencias experimentales) que señalan que las mujeres, a pesar de su contribución al conocimiento en esas disciplinas, no han sido incluidas en las historias especializadas.

Se puede presumir que lo anterior se debe, en gran medida, a los sesgos de género de quienes los han escrito; la exclusión de las mujeres de las instituciones educativas, academias (desde sus orígenes en el sistema francés en 1635) y de publicaciones científicas en las que se legitima la ciencia oficial; y la segregación de científicas en grupos, salones o círculos periféricos con la participación exclusiva de mujeres (Van den Eynde 1994; Pérez Sedeño 2003; Santesmases 2003).

Por supuesto, estas mismas condiciones tuvieron como efecto una participación limitada (no nula) de las mujeres, en relación con los hombres, en el desarrollo científico.

¿Qué ha favorecido este androcentrismo en la ciencia y su enseñanza?

1. En las universidades, así como en las empresas (que desarrollan investigación), se presentan situaciones de discriminación hacia el trabajo de las mujeres, que se expresan, por ejemplo, en acoso o evaluaciones sesgadas.*

*En un estudio ya clásico, Christine Wennerås y Agnes Wold analizaron la evaluación que se hacía del trabajo de investigación de las y los solicitantes de posiciones de posdoctorado y de apoyos al consejo sueco de investigación médica. En esa investigación encontraron que, a pesar de que el trabajo de las mujeres pudiera resultar mejor que el de sus colegas varones, ellas debían producir poco más del doble que ellos para recibir un apoyo equiparado y que el conocer a alguien del comité evaluador operaba en su contra, mientras que a los hombres les favorecía (Wennerås 1997, citado en Piqueras 2003)

2. Los poderosos roles de género que motivan la segregación por sexo de las y los estudiantes en determinadas carreras y de las y los docentes en campos de conocimiento asociados con sus roles de género culturalmente asignados, y que son, a la vez, los de menor prestigio y que generan ingresos más bajos (Charles y Grusky 2004).

Aún permanecen arraigados de manera importante los estereotipos culturales que tienden a considerar que el ámbito académico (en el sentido amplio de considerar las tres funciones: docencia, investigación y extensión; en mayor medida las dos primeras) y lo masculino comparten características como dureza, vigor y racionalidad; con lo cual la mujer académica o involucrada en tareas relacionadas con tal campo es vista como una contradicción (Cetto, 1990) porque generalmente se le asocia más con la subjetividad y la emoción (Preciado Cortés 2006: 154).

3. En consecuencia, en el campo académico, en general, y en aquellos dominados por varones, en particular, se produce una insuficiencia de ejemplos modélicos de mujeres para otras mujeres que desempeñan una labor académica (autora, tutora, docente o estudiante). A ese mismo tenor, la constricción del tema de equidad de género a las áreas de ciencias sociales, en materias específicas o áreas académicas como departamentos, centros de investigación u otros, vuelve aún más ajeno el tema en el campo científico tecnológico (esto no significa que en ciencias sociales esté resuelto, pero la existencia de esas entidades constituye un avance).

4. La preeminencia del método positivista que genera la idea distorsionada de que los campos académico-científicos y de la educación son ajenos a determinantes sociales, que son neutros y, por tanto, opera una meritocracia pura, por lo que “si las mujeres no aparecen o producen es por falta de capacidad”.

Esta intención de neutralidad se ha traducido en la práctica en una educación que se ha pensado y se ha desarrollado teniendo como referente a un sujeto masculino, universalizando las características y valoraciones que del mismo se desprenden... (Sánchez Bello 2002: 96).

5. Un currículo que desestima la relevancia de mostrar las producciones académicas de las mujeres y su papel específico en la historia de la humanidad.
6. Un número decreciente de docentes mujeres (en comparación con los varones) en ciclos superiores en relación con el nivel básico y medio básico, debido a la alta demanda de tiempo de las tareas académico-docentes, lo cual “representa un esfuerzo extra para las mujeres que en muchas

Cuadro 5. Composición por sexo de la planta docente de la Universidad de Guadalajara

Composición de la planta docente de la Universidad de Guadalajara											
Centro	Número de departamentos	Masculino*		Femenino*		Mayoría de hombres*		Mayoría de mujeres*		Equilibrados*	
		A**	C**	A	C	A	C	A	C	A	C
CUAAD	12	6	8	0	0	6	4	0	0	0	0
CUALTOS	5	1	1	0	0	4	2	0	0	0	2
CUCBA	10	5	5	0	0	3	3	2	1	0	1
CUCEA	14	11	9	0	0	3	3	0	2	0	0
CUCEI	12	9	7	1	1	2	4	0	0	0	0
CUCIÉNEGA	10***	2	2	0	0	6	5	1	0	0	2
CUCOSTA	10	2	4	0	1	5	2	1	1	2	2
CUCS	20	7	8	2	2	6	4	3	3	2	3
CUCSH	24	8	6	4	6	3	5	1	1	8	6
CUCSUR	8	4	6	0	0	2	0	2	0	0	2
CULAGOS	4	2	2	0	0	0	1	1	1	1	0
CUNORTE	4	0	2	0	0	3	0	1	0	0	2
CUSUR	5	0	1	0	0	4	4	1	0	0	0
CUVALLES	4	1	2	0	0	2	1	0	1	1	0
Total	142	58	63	7	10	49	38	13	10	14	20

*: Masculinos: preeminencia de hombres (más del doble respecto a mujeres). Femeninos: preeminencia de mujeres (más del doble respecto a hombres). Mayoría de hombres: más hombres sin llegar a duplicar el número de mujeres. Mayoría de mujeres: más mujeres sin llegar a duplicar el número de hombres. Equilibrados: igual número de docentes o +/-1.

**A: asignatura, C: carrera.

*** Los datos desglosados corresponden a nueve departamentos porque no se recibió la información del de Ingenierías.

Fuente: Copladi, Universidad de Guadalajara, 2010.

ocasiones se ven obligadas a decidir entre su vida personal y familiar o la vida laboral” (Preciado Cortés 2002: 155).

7. Y, por supuesto, porque

... histórica y culturalmente, el costo de reproducción social ha recaído sobre las mujeres, lo cual ha provocado que existan normas sociales y distorsiones que impiden una adecuada y efectiva inserción laboral femenina, generando a su vez segmentación ocupacional y brechas salariales entre hombres y mujeres (Colinas 2008: 18).

Cuadro 6. Población estudiantil por sexo y carrera en el CUCEI

CUCEI Licenciaturas	M	%	H	%	total
Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica	155	8.31	1 710	91.68	1 865
Ingeniería en Computación	170	14.68	988	85.31	1 158
Informática	246	26.22	692	73.77	938
Ingeniería Civil	110	11.13	878	88.86	988
Ingeniería en Topografía	23	10.69	192	89.30	215
Ingeniería Industrial	286	23.27	943	76.72	1 229
Ingeniería Mecánica Eléctrica	38	2.59	1 425	97.40	1 463
Ingeniería Química	454	35.83	813	64.16	1 267
Ingeniería Biomédica	106	32.41	221	67.58	327
Químico Farmacobiólogo	758	65.06	407	34.93	1 165
Física	46	22.33	160	77.66	206
Matemáticas	140	53.84	120	46.15	260
Química	280	57.73	205	42.26	485
Total	2 812	24.31	8 754	75.68	11 566

Fuente: Copladi, Universidad de Guadalajara, 2010.

Los números en **bold** muestran una matrícula de hombres igual o mayor de 60 por ciento y en **bold blanco** aquellas en que las mujeres representan ese mismo porcentaje de la matrícula.

Como vemos, la universidad en particular y la escuela en general no siempre han sido espacios propicios para impulsar la incorporación equitativa de las mujeres en la matrícula y la producción de ciencia y tecnología:

Quando las mujeres o los miembros de cualquiera de los grupos “dominados” hacen ciencia “los supuestos y prácticas que aparentan ser naturales o comunes, desde la perspectiva de la vida de los hombres en los grupos dominantes, [es más probable que sean estudiados]” (Harding 1991: 68, citada en Glasser y Smith III 2008: 346).

¿Es nuestra aula un espacio propicio para que las mujeres se acerquen a la ciencia y la tecnología? Podemos responder a esta pregunta si nos damos cuenta, como docentes, de algunos problemas que se manifiestan en ese espacio y que son producto de situaciones previas, como pocos ejemplos de mujeres en el entorno de las estudiantes que realicen trabajos tecnológicos; la carencia de información sobre temas científico-tecnológicos a niveles micro- (que a los varones afecta en mucha menor medida); así

como percepciones negativas acerca de un ambiente escolar en exceso masculinizado y agresivo y de un ámbito laboral discriminatorio y adverso (*cf.* Cussó 2003).

Desde la infancia, en la primaria y el nivel medio en el país, a pesar de los avances notables, aún operan con fuerza los estereotipos de género que hacen que tanto niñas como niños se vean a futuro como profesionales de carreras tradicionales: ellas como profesoras y ellos, ingenieros, y ambos con carreras de medicina o abogacía (*cf.* Azaola 2009).

En uno de los centros de la Universidad orientado al campo tecnológico, en contra de lo que señala el estudio citado a niveles básicos de que conforme se avanza de grado se van dejando algo atrás los estereotipos (*cf.* *ídem*), pone de manifiesto que éstos son ampliamente vigentes a nivel licenciatura:

Ejercicio 5. Las mujeres en la creación de ciencia

Reflexione al respecto de:

- Qué tanto sabe acerca de la participación de las mujeres en la creación de la ciencia en general y, en particular, en su campo de conocimiento. Si su conclusión es que poco, entonces documéntese sobre este tema. Una primera opción que trata el caso de las ciencias experimentales es el número 27 de la revista *Quark* (<http://www.prbb.org>).
- En su área, ¿cómo participan las mujeres en el desarrollo del conocimiento?
- ¿En qué condiciones laboran y estudian las mujeres de su campo, departamento, carrera?

Entre las medidas que puede tomar para atender el tema de las bibliografías está:

- Analizar las bibliografías y los libros de texto a detalle a fin de “determinar si hay o no ilustraciones apropiadas que muestren a mujeres profesionistas. Si no es así, incorpore otros materiales que sí contengan mujeres en roles modélicos; en particular, en carreras no tradicionalmente femeninas” (Wasburn 2004: 157).

Ejercicio 6. Para acercar la ciencia y la tecnología

Para desarrollar este ejercicio se ofrecen temas de observación en principio y se sugieren a continuación estrategias para atender los problemas que se señalan.

- Las expresiones de desinterés en temas científico-tecnológicos de las estudiantes.

Estrategias: promover información cercana al entorno de mujeres involucradas en trabajos tecnológicos o científicos (profesionales, académicas o estudiantes) y visitar talleres, empresas u otras instituciones donde se desempeñen mujeres en el área para llevar a cabo clases o prácticas *in situ*.¹

- La expresión de desconocimiento previo del tema de la licenciatura, materia o clase por ver. Es importante equilibrar el acercamiento a la temática entre mujeres y hombres.
Estrategia: iniciar cursos, clases y temas identificando los grados de conocimiento/desconocimiento y realizar una puesta en común que busque disminuir la brecha de conocimiento entre estudiantes hombres y mujeres.
- La habilidad física para el empleo de herramientas o instrumentos de parte de mujeres y hombres. Es un hecho que los juguetes e instrumentos técnicos a los que muchos de los varones tienen acceso desde su infancia posibilitan un desarrollo mayor de destrezas para su uso.
Estrategia: estimular la manipulación de herramientas mediante la asignación de tareas específicas a quienes, mujeres u hombres, muestran menores habilidades.
- Las manifestaciones de temor o angustia a desempeñar ciertas tareas o prácticas, que pueden deberse a poca práctica en el uso de instrumentos que consideran peligrosos o al temor –real o irreal– por su ejecución (de no tener la fuerza suficiente o no hacerlo bien).
Estrategia: atender particularmente estos casos y alentar a realizar las tareas con el argumento de la importancia de aprender llevándolo a cabo y diseñar ejercicios específicos para el desarrollo de habilidades.
- Las expresiones de desinterés basadas en el hecho de ser mujer/hombre para la realización de alguna tarea, las cuales suelen expresar estereotipos y sexismo. Si se pide a una estudiante ejecutar alguna tarea que ella considera masculina (o viceversa), aquélla puede cumplirla con desgano o rehusarse.
Estrategia: unificar tareas para que tanto hombres como mujeres las realicen alternadamente y de modo constante.

¹ Algunas de estas estrategias están basadas en las propuestas de Cussó (2003).

Estrategia: identificar las actividades que las y los estudiantes marcan con el género (es decir, que reconocen de manera exclusiva como femeninas o masculinas) y asignarlas intercambiando tanto a hombres con mujeres.

Estrategia: reflexionar sobre el rechazo a las tareas por su marca de género.

- La organización de las tareas cuando se efectúa trabajo en equipo. Con frecuencia, en los equipos se distribuyen las tareas mediante una asignación coherente con roles tradicionales; así, por ejemplo, ellas toman notas y organizan, mientras ellos se encargan del trabajo físico.

Estrategia: unificar tareas y establecer controles para que tanto hombres como mujeres (todas y todos) las realicen alternadamente y de manera constante.



Al índice general

| Bibliografías, libros de texto y otros materiales didácticos

En licenciatura, nivel al que se dirige esta guía, en general no se presenta ya la figura del libro de texto, entendido éste como el material principal que dirige la clase. Sin embargo, por la formación y preferencia de las y los docentes, suele haber materiales que permanecen durante varios cursos y se utilizan como ejes curriculares (“Sí, el libro básico que yo utilizo en mi clase se llama *Psicología de la percepción visual*”, reporte de Brenda Topete de entrevista con Susana,¹ docente de la licenciatura en Diseño para la Comunicación Gráfica, CUAAD) (Martínez Moscoso 2011).

La diversidad y multiplicidad en el uso y recomendación de materiales didácticos es deseable; sin embargo, como no siempre es así y de hecho existen libros de texto, es importante dirigir con mayor atención a éstos las recomendaciones de observación de este apartado, dado que se constituyen en marcos guía del aprendizaje (potencializados porque la educación, con frecuencia, se orienta al aprendizaje mnémico de los datos y se prueba en los exámenes diseñados para tal efecto).²

Los materiales didácticos contienen y son en sí mismos productos de una percepción específica del mundo que se transmite y se aprende en las aulas; esto es, de dónde provienen, quién los realiza, qué contenidos tienen, qué imágenes muestran y qué lenguaje utilizan tienen efectos importantes en el aprendizaje de la manera en que funciona y debe operar una sociedad.

En ese sentido, un primer punto notable es que las bibliografías suelen contener un número mayor de autores que de autoras. Desde 1999, Valian ya argumentaba que los “‘esquemas de género’ operan

Lo deseable es que los materiales y las bibliografías motiven a las y los estudiantes a preguntar, preguntarse y explorar vías para responder dudas.

¹ Pseudónimo.

² De hecho, lo deseable es que los materiales y las bibliografías, en lugar de ofrecer una sola visión de las cosas, motiven a las y los estudiantes a preguntar, preguntarse y explorar vías para responder esas dudas.

para crear predisposiciones contra la participación de las mujeres en la ciencia los cuales llevaron a una ‘acumulación de ventajas’ para los hombres” (Lehr 2001: 504).

Cuando se discutió el tema de la autoría de hombres y mujeres en las bibliografías de las materias en la Universidad de Guadalajara, se encontró que en las 53 entrevistas con docentes (26 mujeres y 27 hombres) realizadas en 2010 en los 14 centros universitarios para el proyecto “Práctica docente y currículo en la Universidad de Guadalajara” hay una notable conciencia de la composición de las bibliografías de sus cursos y de la preeminencia masculina en la producción científica, que les llevó a responder la pregunta sobre la composición que eligieron para sus materias sin necesidad de revisar sus programas.

En particular, son diversas las causas esgrimidas de la mayor presencia masculina en la producción académica, que es un hecho documentado en muchas latitudes:

Desde que Cole y Zuckerman hiciesen referencia a la existencia de diferencias en el número de trabajos publicados por hombres y mujeres como el “puzzle de la productividad”, porque los esfuerzos orientados a encontrar una explicación a este fenómeno resultaron infructuosos (Cole y Zuckerman, 1984), numerosos sociólogos y científicos sociales han correlacionado de forma exitosa este desequilibrio, que perdura hasta la actualidad (Fox, 2005), con variables como la edad, estado civil, rango académico, el tiempo dedicado a la investigación (Xie y Shauman, 1998) o, más recientemente, con el grado de especialización, variables que no obstante pueden ser únicamente la punta de lanza tras las cuales se escondan otros atributos de un fenómeno mucho más complejo y difícil de medir, caracterizado por la existencia de diferentes expectativas, motivaciones o compromisos en relación con el sexo de los investigadores (Leahey 2006) (citados en González, Agulló, Valderrama y Alexandre 2009: 163).

La presencia de las mujeres en el campo académico a nivel superior ha alcanzado, e incluso rebasado, en algunas áreas (principalmente ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, y ciencias de la salud) a la de los hombres;³ sin embargo, dicha presencia aún no se ha visto reflejada lo suficiente en la producción académica, sobre todo en trabajos de mayor calado como libros. Incluso, en áreas en las que representan a la mayoría de estudiantes (por ejemplo, nutrición o diseño de interiores), los autores de los materiales con que se trabaja en clase son varones en su gran parte:

La maestra continuó diciendo que hay temas en los que se especializan los nutriólogos y en otros las nutriólogas: “en cosas muy concretas como evaluación del estado nutricional escriben más hombres y en nutrición relacionada con lactancia materna escriben muchas mujeres”. La maestra comentó que en las bibliografías hay muchas autoras mujeres pero según ella: “está más nivelada que la carrera” [en realidad se

3 “La significativa presencia de las mujeres en la educación superior contrasta con su limitada participación en áreas clave para el desarrollo de una sociedad del conocimiento como son las ciencias y la tecnología” (PNUD 2010: 16).

refiere a un equilibrio aparente pero un desequilibrio real porque más alumnas egresan de la carrera –más o menos en proporción de 2 a 1 con respecto a los hombres– pero a la hora de producir aportes escritos los números se igualan]. Y explica: “la proporción de hombres y mujeres que escriben no es la misma a la proporción de hombres y mujeres que estudian la carrera: si en la carrera hay estudiando un 20 por ciento de hombres, escribiendo hay un 45 por ciento” (reporte de Brenda Topete de entrevista con Magda,⁴ docente de la licenciatura en Nutrición, CUCS) (Martínez Moscoso 2011).

Viviana comentó que las bibliografías que regularmente se utilizan en la carrera son de Arquitectura, y esas por lo regular son de hombres (reporte de Brenda Topete de entrevista con Viviana, docente de la licenciatura en Diseño de Interiores y Ambientación, CUAAD) (Martínez Moscoso 2011).

También hay una notable coincidencia entre las y los docentes de la Universidad de diversos campos en cuanto a que la producción científica de las mujeres viene creciendo en número, particularmente cuando se refiere a artículos publicados en revistas, capítulos de libro o coautorías (“hay también otra autora francesa que utilizamos, pero por lo regular la bibliografía que se consulta es de hombres y esas bibliografías femeninas son recientes”, entrevista con Martha, docente de la licenciatura en Urbanística y Medio Ambiente, CUAAD) (Martínez Moscoso 2011).

Muchas explicaciones del hecho suministradas por las y los docentes se relacionan con el tiempo; se cree que naturalmente el acceso de las mujeres a la publicación de obras científicas ocurrirá conforme transcurran los años. Ello por sí mismo lleva al inmovilismo. “Sin embargo, la estadística muestra que hace décadas que las mujeres están en las universidades como estudiantes y permanecen en segundo plano del protagonismo académico y profesional” (Santesmases 2003, s.p.).

Sin una actitud más proactiva de las y los docentes (y, por supuesto, de las y los estudiantes) no es posible que la situación cambie en las aulas en lo referente a libros y otros materiales didácticos. Las recomendaciones en los ejercicios siguientes se dirigen a la intervención de las y los docentes en la transformación consciente de las referencias bibliográficas y la elección o confección de materiales para modificar el estado de cosas.

Antes se habló de los roles modélicos y de cómo se vuelve trascendente para las mujeres saber (y tratar de emular) que hay otras que han incursionado exitosamente en el campo al cual ellas se dedican o pretenden hacerlo. Invisibilizar a las creadoras perpetuará un conocimiento discriminador y erróneo en ese sentido para alumnas y alumnos por igual. De ahí que se torna relevante la presencia de mujeres en los contenidos y en las autorías de los libros consultados en clase.

4 Pseudónimos.

Asimismo, acerca de los contenidos, es importante conocerles a fondo para ir más allá del tema central (asumiendo que en la mayoría de los casos no es el género) y ser capaces de identificar la visión del mundo que muestran y los modelos sociales que legitiman, en particular en relación con los temas de género, sexismo, diversidad cultural y sexual.

Además del lenguaje, cuyas complicaciones se abordaron ya, las imágenes o ilustraciones que se presentan en los materiales educativos deben ser observadas a la luz del género. La importancia de ello radica en que, como señala la Unesco, las representaciones surgidas del contacto con material visual suelen ser más potentes que las que provienen de lo escrito:

[Es] más probable que las ilustraciones contengan prejuicios profundamente arraigados; ellas ayudan a crear imágenes en la mente de los estudiantes, las cuales son más persistentes que el texto escrito. Por ejemplo, si un texto apoya los derechos de las mujeres y la igualdad de los sexos pero las ilustraciones muestran sólo hombres, el texto probablemente no tendrá efecto. Lo mismo aplica para los grupos minoritarios los cuales son con frecuencia desatendidos en las ilustraciones o mostrados de manera poco favorable (Pingel 2010: 49).

Varios estudios han mostrado que las mujeres aparecen poco representadas en materiales didácticos, ya sea en imágenes, diálogos o grabaciones, lo cual reporta un problema de visibilidad; lo que sí se muestra de manera recurrente es un tipo de personalidad (pasiva, vulnerable, débil, etcétera), de estatus social (ama de casa, madre, maestra, secretaria, o integrante de familias nucleares, de clase media, heterosexuales, blancas) y muchas de las actividades que cotidianamente realizan las mujeres, sobre todo las amas de casa, ausentes de los discursos académicos y encasilladas en roles tradicionales o estereotípicos que hacen referencia a la apariencia física (Porreca 1984; McGrath 2004).

Al analizar el lenguaje verbal, el lenguaje icónico, la elección de textos literarios, las representaciones del mundo masculinas o femeninas y los estereotipos de un material elegido al azar de entre los libros de texto de secundaria en España, se encontraron los siguientes estereotipos implícitos en los contenidos del de *Lengua castellana y Literatura* que pueden servir como ejemplo para la observación de materiales:

(1) Gusto de las mujeres por ir de compras. “Dice que en París lo compró todo: sus conocimientos, sus días”, con la imagen de una mujer que lleva un bolso de gran tamaño colgado del hombro y que se ve en primer plano. Creemos que no es acertada esta representación de la oración en un ejemplo que está destinado a explicar la anáfora y catáfora.

(2) Los chicos son movidos y cometen travesuras. “¿Sabes quién ha roto ese jarrón?”, con la imagen de un jarrón roto y un chico que esconde un martillo detrás de su cuerpo para no ser descubierto. Todo este contenido en un ejercicio destinado a localizar los nexos que introducen subordinadas sustantivas.

(3) Las mujeres son impuntuales. “Me gustaría que fueras puntual”, con la imagen de un chico enfadado señalando su reloj de muñeca, en un ejercicio para reconocer proposiciones subordinadas.

(4) Los hombres son habilidosos y manitas con máquinas y aparatos. “Si sigues las instrucciones, montarás bien el aparato”, con la imagen de un chico con buzo de trabajar, en un ejercicio que explica proposiciones condicionales.

(5) Las mujeres son sentimentales. “Con no calmarte, ¿lograrás su regreso?”, más la imagen de una muchacha joven que llora desconsolada. Aparece en un ejercicio que explica conectores condicionales, concesivos y finales (López Ojeda 2007: 636).



Ejercicio 7. Recomendaciones para la revisión de los contenidos de las bibliografías

1. Observe en términos de cantidades las figuras que aparecen en fotografías, gráficos o ilustraciones de sus libros ilustrados (visibilidad).
2. Ponga atención crítica a la manera en que aparecen representadas las mujeres, su participación en la creación de conocimiento, su presencia histórica, sus actividades, etcétera, en las imágenes de sus libros.
3. Atienda al modelo o modelos de familia que se presentan. Una visión estereotípica, poco incluyente e intolerante suele presentar exclusivamente modelos de familia tradicional: nuclear, occidental, blanca, de clase media y heterosexual.
4. Revise el lenguaje utilizado con base en las recomendaciones contenidas en el apartado “El lenguaje en la escuela” contenidas en esta misma guía.
5. Ponga atención a manifestaciones estereotípicas o sexistas en los contenidos. Analice en qué medida se presenta a los hombres y a las mujeres y observe los patrones de actividad/pasividad relacionados con ellos (as) quién aparece activo (a) y quién pasivo(a); asimismo, observe la relación hombres/tipos de oficios y mujeres/tipos de oficios.
6. Cuando encuentre contenidos o lenguaje sexista en los libros:
 - En primer lugar vuélvalos temas de discusión y reflexión.
 - Luego revise si existe algún otro libro en el que no se encuentren estos problemas. Si es así, haga lo posible por sustituir el material sexista por alguno de éstos.



Ejercicio 8. Recomendaciones para la selección de las bibliografías

1. Observe quiénes son sus autores/autoras elegidos (as) y haga explícitos los criterios que lo guían en su elección.
2. ¿Sus elecciones de bibliografía son predominantemente de hombres, de mujeres o equilibradas?
3. Demándese el ejercicio constante de actualizarse en las novedades y en los trabajos de su área que cuidan el incorporar la participación de mujeres en la historia y la creación de conocimientos, así como en la no estereotipación de actividades y el uso de lenguaje no sexista.
4. Ponga atención cuando haya poca o nula presencia de mujeres en sus bibliografías.
5. ¿A qué cree que se deba? Contraste sus respuestas con los contenidos de esta guía.
6. Cuando sea posible, elija materiales (libros, artículos, ponencias, contenidos en línea, etcétera)
 - cuyo lenguaje no sea sexista,
 - de preferencia que sean incluyentes y
 - no contengan estereotipos de género. En caso de no ser posible (por ser únicos, por ejemplo), haga evidentes estos problemas de los contenidos y discútalos en clase. Conviértalo en un tema didáctico.

La elaboración de esta guía representa un esfuerzo inicial, en vista del gran universo temático que producen el cruce de lo docente y el género. Incluso un tema de tanta actualidad, como es la violencia en la escuela, sólo se entrevé en algunos apartados. Sin embargo, se espera que sea un punto de partida para que las y los docentes de la Universidad de Guadalajara revisen su práctica y, sobre todo, se acerquen a los esfuerzos del Centro de Estudios de Género con propuestas que nutran la segura continuación de este trabajo...



[Al índice general](#)

| Referencias bibliográficas

- ALLARD, Andrea C. (2004) "Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students", *Gender and Education*, núm. 3, vol. 16, septiembre, Carfax Publishing, pp. 347-363.
- Álvarez, Xóchitl (2009) "Reparten 'Lotería' con refranes machistas en Guanajuato", *El Universal*, núm. 30, 20 de mayo. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/notas/599292.html>.
- ASKEW, Sue y Carol ROSS (1988) *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Paidós.
- AZAOLA, Elena (2009) "Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México", *La Ventana*, núm. 30, Universidad de Guadalajara, pp. 7-45.
- BONAL, Xavier (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- BONDER, Gloria (2005) "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". Disponible en www.agendadelasmujeres.com.ar.
- BOURDIEU, Pierre (1983) "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
- _____(2005) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- _____(2009) *Homo academicus*. México: Siglo XXI Editores.
- CALERO FERNÁNDEZ, Ma Ángeles (1990) "La imagen de la mujer a través de la tradición paremiológica española (lengua y cultura)". Tesis, Universidad de Barcelona, Departamento de Filología.
- CARRIGAN, Tim, Robert W. CONNELL y John LEE (1985) "Toward a new sociology of masculinity", *Theory and Society*, vol. 14, núm. 5, pp. 551-604.
- CHARLES, Maria y David B. GRUSKY (2004) *Occupational Ghettos: The Worldwide Segregation of Women and Men*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- COFFEY, Amanda y Sara DELAMONT (2002) *Feminism and the Classroom Teacher: Research, Praxis and Pedagogy*. Londres: Routledge.
- COATES, Jennifer (2009) *Mujeres, hombres y lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLINAS, Lourdes (2008) *Economía productiva y reproductiva en México: un llamado a la conciliación*. Serie Estudios y Perspectivas, núm. 94, CEPAL.

- CONES, J. H., Janha, D., y J. F. NOONAN (1983) "Exploring Racial Assumptions With Faculty", en J. H. CONES, J. F. NOONAN y D. JANHA (eds.) *Teaching Minority Students*. New Directions for Teaching and Learning, núm. 16, San Francisco: Jossey-Bass, citado en Gross Davis (2009).
- CONNELL, Robert W. (1995) *Masculinities: knowledge, power and social change*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- CONNELL, Robert W. y James W. MESSERSCHMIDT (2005) "Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept", *Gender & Society*, núm. 6, vol. 19, diciembre, pp. 829-859.
- CUSSÓ, Roser (2003) "Modelos curriculares para favorecer la integración de las jóvenes al mundo tecnológico", *Quark*, núm. 27, enero-abril, Barcelona.
- FABRA, Maria Lluïsa (s/f) *Guia de bones pràctiques des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, elaborada en colaboración con la Generalitat de Catalunya.
- FISHER, Julie (1994) "Unequal races: gender and assessment", en David GRADDOL, Janet MAYBIN y Barry STIERER (eds.). *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FLORES BERNAL, Raquel (2007) "Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 43, enero-abril, pp. 103-118.
- FOUCAULT, Michel (1990) *Historia de las sexualidades 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOX, Mary Frank (2005) "Gender, family characteristics, and publication productivity among scientists", *Social Studies of Science*, núm. 1, vol. 35, pp. 131-150.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1977) *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- _____ (1994) ¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical. Barcelona: Paidós, Papeles de Comunicación.
- _____ (1999) "El español, una lengua no sexista", en M. Dolores FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE MADUEÑO, Antonia MEDINA GUERRA y Lidia TAILLEFER DE HAYA (eds.) *El sexismo en el lenguaje*, tomo 1. Málaga: CEDMA, pp. 51-76.
- GLASSER, Howard M. y John P. SMITH III (2008) "On the Vague Meaning of 'Gender' in Education Research: The Problem, Its Sources, and Recommendations for Practice", *Educational Researcher*, agosto-septiembre, núm. 6, vol. 37, pp. 343-350.
- GLICK, Peter y Susan T. FISKE (1996) "The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism", *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 70, pp. 491-512.
- GONZÁLEZ ALCAIDE, Gregorio, Víctor AGULLÓ CALATAYUD, Juan Carlos VALDERRAMA ZURIÁN y Rafael ALEIXANDRE BENAVENT (2009) "Participación de la mujer y redes de coautoría en las revistas españolas de sociología", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, abril-junio, núm. 126, pp. 153-166.
- GREEN, M. F. (ed.) (1989) *Minorities on Campus: A Handbook for Enriching Diversity*. Washington, DC: American Council on Education.
- GROSS DAVIS, Barbara (2009) *Diversity and Complexity in the Classroom: Considerations of Race, Ethnicity, and Gender*. San Francisco: Jossey Bass.
- HARDING, Susan (1991) *Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- INEGI (2005) *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*, consultada en el Sistema de Indicadores de Género: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/index.php>

- LEAHEY, Erin (2006) "Gender differences in productivity: research specialization as a missing link", *Gender & Society*, núm. 6, vol. 20, pp. 754-780 (citada en González, Agulló, Valderrama y Aleixandre 2009).
- LEHR, Jane L. (2001) "Athena Unbound: The Advancement of Women in Science and Technology", *BioScience*, núm. 6, vol. 51, junio, pp. 504-509.
- LOMAS GARCÍA, Carlos y Amparo TUSÓN VALLS (2001) "Lenguaje y diferencia sexual", *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 28, Barcelona, julio-septiembre.
- LÓPEZ OJEDA, Esther (2006) "Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales educativos", *Interlingüística*, núm. 17, pp. 630-639.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere (2002) "Buenas prácticas docentes", Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, en <http://peremarques.pangea.org/bpracti.htm#expoestu> (consultado el 30 de julio de 2011).
- MACEIRA OCHOA, Luz (2005) "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela", *La Ventana*, núm. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 107-142.
- MARTÍN ROJO, Luisa (1996) "Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia", *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 16, octubre-diciembre, pp. 6-17.
- MARTÍNEZ MOSCOSO, Dolores Marisa (2011) *Revisión del currículo y la práctica docente para la transversalización de la perspectiva de género en la Universidad de Guadalajara*. Centro de Estudios de Género/Universidad de Guadalajara.
- MEDINA GUERRA, Antonia (coord.) (2002) *Manual de lenguaje administrativo no sexista*. España: Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Universidad de Málaga/Área de la Mujer del Ayuntamiento de Málaga.
- MCDANIEL, Anne (2010) "Cross-National Gender Gaps in Educational Expectations: The Influence of National-Level Gender Ideology and Educational Systems", *Comparative Education Review*, vol. 54, núm. 1, febrero, pp. 27-50.
- MCGRATH, Ian (2004) "The representation of people in educational materials", *RELC Journal*, Sage, núm. 3, vol. 35, pp. 351-358.
- NAVA SAUCEDO, Diana Carolina y María Guadalupe LÓPEZ ÁLVAREZ (2010) "Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez", *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 47-52.
- ORTEGA RUIZ, Rosario (1998) *La Convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- PALENCIA VILLA, Mercedes (2009) "Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, vol. 14., núm. 42, pp. 787-811.
- ____ (2000) "Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar", *La Ventana*, número 12, Universidad de Guadalajara, pp. 147-177.
- PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (2003) "Las mujeres en la historia de la ciencia", *Quark*, núm. 27, enero-abril, Barcelona.
- PINGEL, Falk (2010) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. París: UNESCO/ Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- PNUD (2010) *México y las sociedades del conocimiento. Competitividad con igualdad de género*. México.
- PRECIADO CORTÉS, Florentina (2002) "El tiempo y el espacio de las académicas", *La Ventana*, núm. 24, Universidad de Guadalajara, pp. 151-174.

- REBOLLO CATALÁN, María Ángeles, Rafael GARCÍA PÉREZ, Joaquín PIEDRA y Luisa VEGA (2011) "Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad", *Revista de Educación*, núm. 355, mayo-agosto, Ministerio de Educación de España, pp. 521-546.
- ROCHA, Cristina y Manuela FERREIRA (2002) "Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do Distrito do Porto", *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, Portugal, vol. 42, núm. 1-2, pp. 49-68.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen (2007) "Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate", *Revista de Educación*, núm. 342, enero-abril, pp. 397-418.
- ____ (2004) "La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en http://www.rieoei.org/edu_inf3.htm, España.
- SADKER, Myra y David SADKER (1994) *Failing at fairness: How our schools cheat girls*. Nueva York: Touchstone.
- SÁNCHEZ BELLO, Ana (2002) "El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual", *Educación*, núm. 29, pp. 91-102.
- SANTESMASES, María Jesús (2003) "Género y ciencia: de la construcción del conocimiento a los aspectos profesionales", *Quark*, núm. 27, enero-abril, Barcelona.
- SPENDER, Dale (1990) *Invisible Women: The Schooling Scandal*. Londres: Women's Press, citado en Coates (2009).
- ____ (1980) *Man Made Language*. Londres: Routledge, citado en Coates (2009).
- STANWORTH, Michelle (1981) *Gender and schooling*. Londres: Routledge, citada en Coffey y Delamont (2002).
- SUBIRATS, Marina (2005) "Género y escuela", en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*. México: Inmujeres.
- SWAIN, Jon (2004) "The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting", *British Educational Research Journal*, núm. 1, vol. 30, febrero, pp. 167-185.
- TANNEN, Deborah (1994) *Gender and Discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- ____ (1991) *You just don't understand. Women and Men in Conversation*. Londres: Virago.
- TARGAN, David (ed.) (1996) *Achieving Gender Equity in Science Classrooms: A Guide for Faculty*. Rhode Island: Brown University.
- VALIAN, Virginia (1999) *Why So Slow? The Advancement of Women*. Cambridge: MIT Press.
- VAN DEN EYNDE, Ángeles (1994) "Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 6, pp. 79-102.
- WALKER, S. (2005) "Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind", *The Journal of Genetic Psychology*, núm. 166, pp. 297-312.
- WASBURN, Mara H. (2004) "Is your Classroom woman friendly? Ten strategies for reaching this goal", *College Teaching*, núm. 4, vol. 52, otoño, Washington, pp. 156-158.
- WILLIAMS, Christine (1995) *Still a man's world. Men who do women's work*. Berkeley: University of California Press.
- WENNERÅS, Christine y Agnes WOLD (1997) "Nepotism and sexism in peer-review", *Nature*, núm. 387, pp. 341-343, citado en Mercé Piqueras (2003) "Una enfermedad llamada desigualdad de género", *Quark*, núm. 27, enero-abril, Barcelona.

OTROS MATERIALES DE LECTURA RECOMENDADOS

- CARDACI, Dora (2005) “¿Ausentes o Invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciaturas de universidades mexicanas”, *La Ventana*, núm. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 107-142.
- CHEW, Pat K y Lauren K KELLEY-CHEW (2007) “Subtly sexist language”, *Columbia Journal of Gender and the Law*, Nueva York, tomo 16, núm. 3, pp. 643-645.
- GÓMEZ, Amparo, Antonio Fco. CANALES, Inmaculada PERDOMO, Margarita SANTANA, Carolina MARTÍNEZ y Rosana GARCÍA (2008) “Sesgos de género en la educación científico-tecnológica: el caso de la Universidad de la Laguna”, *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, csic, España, septiembre-octubre, pp. 935-947.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert WAGENAAR (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. Bilbao: European Commission/University of Deusto/University of Groningen.
- GUNNARSON, Britt-Louise (2002) “Academic women in the male university field”, en Bettina Baron y Helga Kotthoff. *Gender in Interaction. Perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 247-282.
- INMUJERES (2005) *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*. México, Inmujeres/sep.
- IZQUIERDO, María Jesús y Anabel GUTIÉRREZ OTERO (2006) *Introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària: Diagnosi de la situació a la Universitat Autònoma de Barcelona*. Observatorio para la Igualdad de la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra: uab.
- LÓPEZ SEGRERA, Francisco (2007) “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”, en Francisco López Segre. *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, noviembre, 2007. Disponible en <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/03LSegre.pdf>
- MORGAGE, Graciela (2008) “Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género”. Disponible en http://www.redligare.org/IMG/pdf/ninas_ninos_escuela_morgade.pdf
- NUSSBAUM, Martha C. (2002) *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Secretaría de Política Lingüística/Institut Català de la Dona (2005) *Marcar les diferències: la representació de dones i homes a la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departamento de la Presidencia.
- SUBIRATS, Marina (1998) *La educación de las mujeres. De la marginalidad a la coeducación*. Santiago de Chile: cepal, serie Mujer y Desarrollo, núm. 22.
- SUBIRATS, Marina y Cristina BRULLET (1988) *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.
- UNESCO (1999) *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. París: Unesco, Servicio de Lenguas y Documentos.
- URIBE VÁZQUEZ, Griselda (2010) “El género y la formación de recursos humanos. Un reto pedagógico. El caso de la licenciatura en Economía del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México”, en Ana Laura Lara López (comp.). *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés, pp. 45-56.
- WAKSMAN MINSKY, Nohemí (2005) “El papel de la mujer en la ciencia”, *Ciencia UANL*, enero-marzo, año/vol. VIII, núm. 1, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 2-6.

ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro 1. PEA ocupada por rama de actividad económica según sexo /16
- Cuadro 2. Jefaturas de divisiones y departamentos por sexo en la Universidad de Guadalajara /17
- Cuadro 3. Porcentaje de participación en algunos países de las mujeres en licenciaturas por área (2008) /18
- Cuadro 4. Matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica en México por sexo según área de estudio /19
- Cuadro 5. Composición por sexo de la planta docente de la Universidad de Guadalajara /54
- Cuadro 6. Población estudiantil por sexo y carrera en el CUCEI /55





La Práctica docente con equidad de género.
Una guía de trabajo, se imprimió en los talleres de
Editorial Pandora, en enero de 2012.
La corrección estuvo a cargo de Brígida Botello
Aceves. Ilustraciones de Erik García, diseño y
cuidado de edición Francisco Castellón Amaya.
Se imprimieron 5 mil ejemplares en papel bond
Cappuccino 100% reciclado y en la versión digital.

AMAYA EDICIONES, S DE RL DE CV, ENRIQUE DÍAZ DE LEÓN 514-2,
COLONIA AMERICANA, CP 44160, GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO.
www.amayaediciones.mx

