

GÉNERO Y CIUDADANÍA: LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA¹

David Lozano González

Maestro en Investigación Educativa. Profesor en la Escuela Normal Superior de Jalisco.

lozanganov@hotmail.com

Recibido: 9 de Diciembre de 2014
Aceptado: 31 de Diciembre de 2014

Resumen

Si bien el género como contenido programático en la formación docente ha ganado terreno es necesario indagar sobre sus resultados. El género vinculado a la ciudadanía es resultado de varias luchas por abatir una sociedad patriarcal y excluyente. Cuando el Estado decide formar futuros docentes en el ámbito mencionado abre una serie de interrogantes que van desde lo que está prescripto hasta lo real. El trabajo aquí expuesto atendió dos niveles; por un lado, lo establecido desde el diseño curricular en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. Por otro, el análisis a las experiencias compartidas por los/as docentes en formación. Al final, lo que tenemos es una disputa por los significados del género en la formación docente. El riesgo principal de esta lucha es que prevalezca la mirada neutral, positivista y acrítica que demanda el Estado, sin embargo, son los mismos normalistas quienes proponen reformular el currículum y promover una ciudadanía donde el género sea clave en la construcción de democracia.

Palabras claves: Ciudadanía, género, normalismo, formación docente, educación secundaria.

Abstract

While gender as program content in teacher education has gained ground is necessary to inquire about their results. Gender linked to citizenship is the result of several struggles to bring down a patriarchal and exclusionary society. When the state decides to train future teachers in the area referred opens a series of questions ranging from what is prescribed to reality. The work presented here attended two levels; first, the contents from the curriculum in the Bachelor of Secondary Education major in Civics and Ethics. By the other side, the analysis to the teachers in training experiences. In the end, what we have is a dispute over the meaning of gender in teacher education. The main risk of this struggle is to prevail neutral, positivist and uncritical look that demands the State, however, are the same student teacher who demand to reformulate the curriculum and promote citizenship where gender is key in building democracy.

Keywords: Citizenship, gender, student teacher, teacher training, secondary education.

La pregunta en su momento fue; cuál es la ciudadanía que construye un programa educativo que forma docentes, a su vez, cuál es su relación con la democracia. En ese entonces la puerta de entrada –o el pretexto– fue el género² como un componente inserto en propósitos educativos y en un ambiente escolarizado. Cuando a su vez es tema, ambiente, proceso y resultado. El reto fue enmarcarlo como una experiencia escolarizada. Analizar a la ciudadanía a través del género arrojó ideas finales donde el meollo del asunto toca al Estado.

Sí partimos de que el currículo de cualquier escuela Normal equivale a un proyecto donde el Estado emana aspiraciones, cualquiera diría que el normalismo es aliado del mismo y sostén de la escuela pública. ¿Es así como funciona lo que desde el diseño curricular aparenta armonía y equilibrio?

¿Por qué investigar sobre procesos escolarizados donde el género es un tema de estudio?

Desde el año de 1999 opera en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) la Licenciatura en Educación Secundaria, la cual cuenta con un tronco común y nueve especialidades que coinciden con las asignaturas de la escuela secundaria³. Adentrarme a la especialidad de formación cívica y ética me resultó fascinante, y al mismo tiempo, generó preocupaciones. Una pregunta recurrente ha sido; ¿la especialidad de formación cívica y ética prepara docentes para la democracia? Es decir, ¿desde las prácticas docentes, sus actores y el ambiente en general hay condiciones para educar en una ciudadanía democrática?

Considero que reflexionar sobre la democracia en ambientes escolarizados puede tener diferentes abordajes. Sin embargo, la aparición del género en los programas de estudio de educación básica desde la reforma de 1993⁴ y la necesaria formación de docentes en esos contenidos, me llevó a un terreno donde el cuerpo, lo simbólico y el poder son conjugados.

Las diferencias biológicas-corporales son simbolizadas y constituyen un fundamento para fincar relaciones sociales, sobre todo, para construir poder. El punto de partida es lo que significa ser hombre y mujer, para luego atribuirles espacios, recursos y destino, es preguntar por los sentidos de ser hombre y mujer, así como, por las (des)ventajas de serlo en los ámbitos de lo privado-público⁵.

La relevancia de investigar el género enmarcado en un programa educativo puede verse en tres aspectos:

- a. En identificar aquellos elementos que intervienen en los procesos para enseñar y aprender género cuando es un contenido disciplinario. La pregunta es; ¿qué es, cómo es enseñado, para qué y por qué el género en la formación docente?

b. Lo aprendido en un ambiente escolarizado será uno de múltiples instancias de socialización. Sin embargo, indagar sobre el género puede ayudar a comprender su influencia en la (re)significación de las relaciones sociales; ¿cómo es aprendido el género y qué influencia tiene en la formación docente y en el proyecto personal?

c. Por último, aun cuando la investigación sólo trata de un aspecto del programa de la LES con especialidad en Formación Cívica y Ética, los hallazgos buscan seguir enmarcados en una propuesta de educación ciudadana; ¿para qué ciudadanía educa el programa de formación cívica y ética cuando el género es un contenido de estudio?

Género y espacio escolarizados

El género en la escuela puede aparecer y trazar múltiples recorridos; abarca la investigación, la docencia o la intervención. El género hace presencia a la manera de una especie de “comodín epistemológico”⁶ que fortalece la dominación masculina, como el deconstruir valores patriarcales. El género es norma, a su vez, es una perspectiva para reconfigurar esa norma.

Lo complejo de la relación entre el género y escuela es que sienta sus bases en lo implícito, en aquello que no es consciente y que forma parte de la violencia sistémica existente en las escuelas. Es lo que produce un daño sin que existan responsables directos. Donde el conocimiento incorpora los valores de la sociedad dominante y provoca que el fracaso lo asuma el/la más débil (Ross y Watkinson, 1999). Es una relación que tiene como eje central lo que sucede en el currículo oculto.

El género en las escuelas en México como contenido curricular tiene una presencia reciente y en construcción. Los reportes con más antigüedad y profundidad son resultados de investigaciones desarro-

lladas en educación básica, le siguen aquellos que corresponden a las universidades. Aun cuando son de diferente tipo (para comprender o comprender-intervenir) sus aportes son valiosos, porque reflejan lo que desde las escuelas normales puede problematizarse.

La incorporación del género en los programas educativos de las escuelas no ha sido sencillo, ni libre de conflictos. En México tiene orígenes en proyectos comunitarios, apegados a la educación popular y liberadora. Es resultado de evidenciarlo como un elemento de la cultura escolar, en lo particular, para comprender cómo funciona la escuela en la construcción de identidades de género. La otra fuerza que empuja a insertarlo proviene de la presión de la sociedad civil organizada, a la par, en que emergen, por ejemplo, nuevas leyes que buscan promover la equidad de género, surgen programas con recursos públicos al interior del sistema educativo nacional.

El que existan contenidos de estudio o un enfoque transversal sobre el género en las escuelas en México es un avance sustancial. Sin duda alguna, sus orígenes están en las luchas encabezadas por los movimientos feministas y de la diversidad sexual. Sin embargo, el androcentrismo en las escuelas es tan fuerte que logra desvanecer la riqueza conceptual y limitarlos a un nivel básico⁷.

Así lo demuestran los reportes, sobre todo, elaborados desde la Universidades al buscar dar respuesta al cómo evaluar la perspectiva de género en esas instancias⁸. En el caso de la educación básica, sobresale la poca información con respecto a los diferentes programas que operan en esas escuelas por parte de la Secretaría de Educación Pública. Lo que existe, en el mejor de los casos, concierne a lo numérico y a la etapa de la capacitación; cuántos asistieron, qué se les entregó, etcétera⁹. En lo que respecta a la educación Normal el panorama es parecido, poco existe sobre los resultados de incorporar el género y existe una deuda al respecto por parte de ese nivel¹⁰.

Estrategia metodológica

Lo más importante fue construir una estrategia metodológica que permita entender el dinamismo bajo el cual es apropiado un programa educativo. Fueron dos líneas principales de acción: el análisis del currículo prescrito y del real.

El análisis al diseño curricular o currículo prescrito partió de la revisión de los documentos rectores de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Formación Cívica y Ética. La intención fue identificar los contenidos curriculares vinculados al género. La meta consistió en seleccionar aquellos componentes (temas, bloques temáticos, orientaciones, campos transversales, etc.) que sean evidencia de la existencia del género en el programa educativo. Al final ese conjunto es lo que podemos llamar “temas de género”. Fueron 47 documentos los revisados; abarcan documentos rectores, de la formación común y específica.

El segundo nivel de análisis correspondió al currículo real. La evidencia empírica la aportaron diecinueve entrevistas a alumnos/as normalistas. El criterio para la selección radicó en que son alumnos/as que han agotado la mayoría de las asignaturas del mapa curricular, por ende, han sido expuestos al género como tema de estudio. Los/as alumnos/as, al momento de entrevistarlos, son estudiantes de sexto al octavo semestre del ciclo escolar 2011-2012.

La guía contó con los siguientes componentes:

1. Un apartado con datos generales; fecha, sexo, edad y duración de la entrevista.
2. Cuatro categorías de análisis llamadas:
 - Procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - Ambiente de aprendizaje.
 - La identidad profesional como proyecto de vida.
 - Propuestas de aprendizaje.
3. Dieciséis preguntas.

¿Cómo fueron organizados los datos? A partir de las evidencias empíricas codifiqué y elaboré categorías que surgieron de los mismos datos, fue un momento de “leer y releer los datos para descubrir relaciones” (Soneira, 2007: 156). Es codificar a partir de una lógica de lo que González (2007) llama configuracional, donde la información es convertida en trechos de expresión que funcionan como unidades interpretativas, para de ahí, relacionar y explicar sobre los elementos identificados.

Género y ciudadanía: análisis desde el diseño curricular

En este capítulo busco explicar cómo el género es incorporado en el programa de la LES con especialidad en formación cívica y ética. Sólo el diseño curricular o lo que está prescrito será objeto de estudio en este apartado. El propósito, es comprender (de manera general) qué elementos definen al género cuando es un contenido de estudio en un programa de formación docente.

En este nivel el análisis arrojó construir seis categorías:

I. El género es equidad educativa. Son fenómenos donde el sexo influye en el ingreso, la permanencia y egreso en las escuelas de educación básica. El contenido de esta categoría tiene estrecha relación con la asignatura “Problemas y políticas de la educación básica”, la cual es llevada en el primer semestre y es parte de la formación común. Uno de sus propósitos señala que los alumnos/nas normalistas deben conocer los principales problemas de la educación en lo relativo a la cobertura, calidad y equidad. Es un curso que invita a conocer los factores externos e internos que influyen en el surgimiento de los problemas educativos (SEP, 2002: 13).

II. El género es diversidad. El Plan 99 pide favorecer una visión integral que respete lo diverso en las adolescencias para entender que cada joven es único e individual. Más que especialistas que

dominen una disciplina, el plan 99 busca formar educadores de adolescentes (SEP, 2002a: 12). Lo que plantea el documento es que es necesario romper con la idea del enseñante, para luego, impulsar la del docente que comprende a los/as adolescentes de la escuela secundaria. La meta es construir en los/as alumnos/nas normalistas un posicionamiento que enfatice el carácter histórico, relacional, intersubjetivo y procesual de la conformación de la identidad personal en la adolescencia.

III. El género en la prevención y atención al riesgo. Son temas que buscan propiciar que los/as alumnos/nas normalistas adquieran elementos para identificar la situación de riesgo y prevenirla, por ejemplo, la violencia hacia las mujeres.

IV. El género como un andamiaje conceptual. Aquí encontramos conceptos claves como son; sexo, sexualidad, género, estereotipo de género, educación sexual, aprendizaje del género, educación no sexista y equidad de género. La asignatura “Valores de la convivencia social” dota de contenido principal a esta categoría.

V. El género a través de las técnicas y recursos didácticos. Aquí el género aparece como un tema que requiere del diseño y selección de material didáctico. Esta idea está presente en varios programas, pero destaca en cuatro cursos pertenecientes a los llamados de “Estrategias y recursos”. El género tiene relación con orientaciones didácticas para la enseñanza de la formación cívica y ética.

VI. El género y la reflexión ética. Por último, el género ayuda a disertar, por lo que sobresalen; el debate como herramienta comunicativa, la búsqueda de información y el identificar posturas y argumentos. El “reflexionar éticamente” no aparece como una idea desarrollada del todo, apunta a que los/as normalista desarrollen habilidades (como la búsqueda de información y el debate), para luego, incorporarlas como parte de una actitud hacia la vida que se refleja en el nivel argumentativo y la toma de decisiones.

En el caso del género, es posible identificarlo en temas como; “El conflicto entre libertad y vida: el aborto y las decisiones de las mujeres sobre su cuerpo” y la “Ética y perspectiva de género: las desigualdades milenarias, la construcción histórica de la perspectiva de género”.

Logros y señales desde lo prescriptivo

Sin duda alguna no hay programa perfecto y acabado. El logro principal reside en la existencia de contenidos vinculados a diferentes aspectos. Es decir, el género desde el currículo prescripto va de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. No hay un curso que trate en lo particular el género, es decir, no es una asignatura o un espacio dentro del mapa curricular. Aparece como bloque temático, vinculado a otros conceptos o en la bibliografía. En ocasiones está de manera formal vinculado a propósitos y contenidos, en otras sólo forma parte de un temario. No está articulado a un enfoque transversal. Entre los temas que no aparecen de manera explícita es el de la diversidad sexual.

Desde la “equidad educativa” considero favorable el reflexionar sobre problemas estructurales a partir de ciertas variables. Sin embargo, el enfoque empleado arroja que la mayoría de las variables sean de orden económico (pobreza/riqueza) y, en menor medida, sociales las que definen el estudio de los problemas educativos. La equidad educativa, en el mejor de los casos, tendrá que ver con garantizar el acceso a las mujeres a la educación, pero poco o nada, con el análisis a una construcción sociocultural donde la mujer, por el hecho de serlo, recibe otro trato en las escuelas.

Desde la formación común la “diversidad” es un aliado clave. Es importante porque permite comprender una etapa de la vida desde un enfoque integral. Busca alejar al futuro docente de una mirada estereotipada y acercarlo a la singularidad de los procesos que viven los/as adolescentes. Aquí, el género puede tender un puente con la diversidad para enriquecer el análisis de diferentes aspectos del desarrollo

del adolescente. La diversidad puede contribuir a construir ciudadanía fincada en el reconocimiento a la diferencia.

En el caso de las “situaciones de riesgo” los problemas a revisar son de diferente índole. Hay un avance al visibilizar la violencia hacia las mujeres. Sin embargo, por la manera en que está organizado el análisis genera dos riesgos; el asociar al género sólo delimitado a lo que les sucede a las mujeres, y el atribuirle un cierto “eterno” o una naturaleza violenta propia y exclusiva de los hombres.

El reto es incorporar otros datos que dan cuenta de la violencia de género no sólo en la relación hombre–mujer. De entrada, es incorporar temas sobre las masculinidades y revisar, por ejemplo, cómo afecta en el cuerpo del hombre la masculinidad dominante y cómo son las relaciones entre los mismos hombres.

Identificar una categoría que tiene relación con el “dominio conceptual” es importante en la formación docente. No sólo porque le dota de claridad al futuro docente de términos e ideas claves como son; género, estereotipo de género o equidad de género. Sin embargo, el programa carece de una estructura formal. Al final, equivale a un temario y bibliografía, lo que genera dificultades para comprender cuál es la relevancia del curso.

La última categoría, corresponde a la “reflexión ética”. Aquí el género es un pretexto para debatir. El ejemplo más claro en el temario es; el aborto y los puntos de vista a favor y en contra. Considero existe una propuesta interesante, ya que a través de la disertación surge un horizonte de posturas con respecto a la interrupción o no. Desde el programa no existe sesgo alguno, más bien, se apela a justificar desde los diferentes ángulos. Lo interesante será constatar el nivel de argumentación y los posibles bandos a constituirse.

Género y ciudadanía desde las experiencias de los/as alumnos/as normalistas

¿Recuerdas si estudiaste género? Fue la primera pregunta durante las entrevistas. Sin duda alguna, la interrogante remite a un ejercicio me-

morístico, inclusive, la respuesta afirmativa puede estar asociada a no revelar ignorancia. A la pregunta directa, la mayoría de los/as entrevistados señaló que sí, aunque algunos aclaran que es un tópico visto de manera secundaria. Solo una persona lo niega, en ese caso, decidimos continuar la entrevista bajo la aclaración de que sus respuestas provienen de otros contextos.

Al preguntarles cómo recuerdan el estudiar género señalaron cuatro los tipos de actividades principales. Su construcción obedece al papel que juega el/la alumna normalista en el desarrollo del tema. En la primera, es asociado sólo con leer y exponer. La segunda, es resultado de planificar y organizar las tareas al acudir a practicar a la escuela secundaria. La tercera, describe un conjunto más amplio de habilidades que trascienden leer-exponer. Por último, la cuarta, fue la asistencia a un taller organizado por Mexfam¹¹ por parte de los/as alumnos/as del sexto semestre durante su primer año en la LES.

Aprendizajes

Las preguntas empleadas tenían un carácter abierto y flexible, la intención principal fue recuperar lo que aprendieron, sobre todo, en el plano conceptual a través de ejemplos y una libre argumentación. Nunca fue necesario preguntarles sobre su postura personal y es imposible asegurar que son “aprendizajes exclusivos” generados en su trayecto en la LES.

Las respuestas tendrán la influencia de su historial personal, y sin duda alguna, por lo que sucede en la sociedad. En el conjunto, lo que tenemos es un abanico amplio. Cada intervención tendrá un sello particular que revela no sólo el dominio temático, también, el acercamiento e interpretación de la realidad. Hay dos extremos y en su interior gradaciones, comenzamos con identificar los polos.

En un lado, tenemos aquella respuesta con pocos elementos, su contenido es muy reducido, muestra inseguridad, no ejemplifica o lo

hace de manera impersonal. En el otro lado, aparece aquella que maneja varios elementos, es una respuesta más extensa, muestra seguridad, ejemplifica y/o lo hace de manera personal.

Lo que tienen en común las respuestas es que el género es diferencia, separación o distinción entre el hombre y la mujer. La connotación en cada respuesta en ocasiones es mínima, sin embargo, son tres los tipos de respuestas: en la primera; los aprendizajes de género son confusos y existen dudas. En la segunda; el sexo, la naturaleza o lo biológico determina al género. En la tercera; el género es cultura, algo aprendido.

Ambiente y convivencia

La mayoría describe, al principio, un ambiente agradable al interior de los grupos y en la escuela. Responden con adjetivos como “cordial, respetuosa y de buena relación”. Hablan de situaciones donde aparecen la igualdad y la cooperación. Reconocen la existencia de pequeños grupos conformados más por la afinidad que por la exclusión.

Conforme avanzan las entrevistas es posible identificar situaciones que trasciende un ambiente, por momentos, casi neutral y armónico. Son datos que dan cuenta de bandos, espacios y charlas propios de cada sexo. El conflicto está presente, así como la negociación entre los alumnos y entre ellos/as con sus maestros. Los casos más graves son cuando hablan de tratos preferenciales y de acoso sexual.

El cuerpo sí importa. Para algunos la mujer es causa del conflicto. Otros/as aprenden a negociar y sacar ventaja, por ejemplo; al pedir prórroga en la entrega de una tarea, el grupo decide enviar a una mujer (no cualquiera) con el maestro. De igual manera, los hombres aprenden a generar comentarios sobre la apariencia de la maestra y ganar su simpatía.

La exclusión está en niveles mínimos. Aparece a manera de reclamo cuando un alumno aspiró a ingresar a la escolta y sueña con una

conformada por hombres y mujeres. Cuando una maestra les obliga a los alumnos a salirse del salón para tratar un asunto sólo de mujeres.

El chiste misógino, junto a las miradas lascivas y la insinuación coexisten a través del humor, la galantería y las atenciones, al grado, de mostrarse varias alumnas normalistas incomodas al recordar y traer a cuenta a aquel maestro que llaman; el maestro volado.

Aportes y propuestas

En lo general, hay un discurso donde los/as entrevistados encuentran que estudiar género les ha dejado aspectos favorables. La frase que resume esto es que han mejorado en “la manera de conocer”. En otros, no es que le dejó algo nuevo, más bien el género les reforzó un conocimiento ya adquirido desde la familia o en su tránsito por la preparatoria.

En aspectos particulares, el género ha influido, por ejemplo, en la relación con la esposa, comprender mejor al otro en la familia, respetar las diferencias, a las formas de ser, de pensar, de apoyar la homosexualidad y para cuestionar la distribución de las labores domésticas. Los ejemplos tocan lo personal, las relaciones familiares y de pareja, el proyecto de vida y las decisiones.

El aprender género está ligado a situaciones personales; tener amigos gays, una hermana gay o ser gay. El tema de género permite, por ejemplo, confrontar la versión de la iglesia católica cuando condena a los homosexuales, el mostrarse preocupada por la homofobia en la sociedad o el aceptarse a sí mismo, en lo particular, por ser gay.

Cuando les preguntamos por propuestas para mejorar la enseñanza de género y el ambiente en la escuela detonan múltiples ideas. Las hay de dos tipos; la primera; es el respeto a la diferencia. La segunda; es aprender bajo lo vivencial.

Cuando hablan de respeto a la diferencia resaltan que es necesario; promover la equidad de género, la lucha contra la homofobia y a la

erradicación de los estereotipos de género. Solo un informante habla de la “degeneración del género” al tener que emplear un lenguaje incluyente, “si digo niño, también llamo a las niñas”, según él, lo que ha sucedido es que “se ha caído en tendencias feministas”.

Cuando piden aprender bajo lo vivencial apelan a que exista correspondencia entre lo que se “dice y hace” en el aula. Mencionan que el género pueden ubicarse en un nivel declarativo, pero fuera del aula no impacta ese conocimiento. Todos los entrevistados coinciden en aumentar la carga horaria y los contenidos. Y formulan propuestas puntuales; “mejorar en la parte de materiales didácticos e incorporar textos alternativos”, “incluir conferencias”, “que se imparta en todas las especialidades”. Con relación a la docencia; “que hubiera especialistas; sexólogos y psicólogos” y el “mejorar la preparación de los docentes”.

Hay propuestas de actividades: “el promover actividades en común donde los hombres y las mujeres participen de manera conjunta; por ejemplo, en la elaboración de altares de muertos donde los hombres decoran y las mujeres cargan”, “que existan eventos dirigidos por alumnas”, “la conformación de una escolta mixta” y “sancionar si falta la equidad de género”.

Conclusiones

Actividades de enseñanza y género

Llama la atención, que desde la experiencia de los/as alumnos/as normalistas la fórmula leer-exponer sea de las primeras respuestas al cómo aprendiste género. De entrada, ese binomio no será exclusivo del género, más bien, indica la presencia de un modelo de formación de docentes donde lo cognitivo-declarativo es clave, en detrimento del desarrollo de habilidades y actitudes.

El enseñar género está conjugado de múltiples maneras. Por lo pronto, enseñar género pasa (fuertemente) por lo declarativo, el desa-

rrollo de habilidades, la comprensión de fenómenos y el mostrar valores. Para trascender la retención de información y la exposición de la misma, existe un referente importante: el taller. La experiencia promovida por los/as talleristas de Mexfam da cuenta de un enfoque donde los saberes previos son considerados valiosos y los conocimientos son adquiridos en la práctica.

El riesgo de situar la experiencia de aprender género en el nivel declarativo tiene que ver con “desarmarlo” de su carácter emancipatorio. Es renunciar a la posibilidad de empoderar a las personas para resquebrajar la dominación. Este enfoque de tipo mecanicista, que da prioridad a lo declarativo, sólo beneficia a una ciudadanía jerarquizada dado que no dota de herramientas que permitan trascender el debería ser de una situación ideal. En este caso, la educación ciudadana sólo tiene que ver con lo ideal, lo prescriptivo. Nunca o poco con el confrontar, con el negar-proponer.

Cuando los/as normalistas muestran confusión al definir género, lo que tenemos son respuestas enmarcadas en lo críptico que es entenderlo a cabalidad (Lamas, 1995), en lo complejo que es definirlo. Cuando el género es diferencia entre los sexos a partir de lo biológico, entonces, lo que tenemos es una diferencia que existe como esencia o eterno, por ende, no puede cambiar dado que es lo natural de cada sexo.

Aprender género bajo la idea de un esencialismo que determina conductas e ideas en los hombres y las mujeres es peligroso, debido a que son concepciones que favorecen relaciones sociales asimétricas, desde aquí, los roles sociales están justificados por el sexo. Bajo el esencialismo, no cabe una ciudadanía que permita dotar de nuevos sentidos a los espacios de lo público y lo privado, ya que de antemano, los lugares ya están asignados por las diferencias sexuales/biológicas.

Cuando los/as informantes definen al género como diferencia o distinción entre los sexos, pero además, hacen énfasis en que el sexo es biología y el género es cultura, son significados que permiten la

entrada a reconfigurar creencias y acciones en torno a lo que es ser hombre y mujer. Este tipo de experiencia parte de un rasgo importante en la enseñanza: que el género es cultura, por ende, puede cambiar.

Es una experiencia con un potencial muy enriquecedor para la construcción de una ciudadanía democrática, porque puede alentar nuevas prácticas fincadas en el respeto a las diferencias. Abre la posibilidad no sólo de identificar situaciones o creencias fincadas en valores patriarcales, sino imaginar y proponer otras formas de pensamiento y acción.

El reto de lograr definir al género pasa por dotarle de mayor comprensibilidad. Una propuesta es la de reconocer que el sexo también es género (Butler, 1998) para dotarle de dinamismo. Romper la relación binaria entre sexo-cultura y alejarse, a su vez, del enfoque víctima-victimario. Mantener la distinción entre sexo y cultura puede ser un primer nivel de análisis, para luego, reflexionar sobre la construcción cultural del sexo. El riesgo de no hacerlo es definir al sexo a partir de sólo dos identidades: hombre y mujer.

Otro reto a trabajar es cuando el género es definido como complemento e igualdad, ya que en el fondo persisten creencias basadas en la superioridad de un sexo sobre otro. La igualdad tiene que ver con la armonía que ofrece el que los sexos busquen complementarse. Es decir, son reconocidas las diferencias entre el hombre y la mujer, sin embargo, sólo a través del otro/a es posible lograr una plenitud, es estar “vacío y llenarse” del otro/a dado que el sexo o la biología no lo permiten.

Lo social e institucional en el cuerpo del normalista

Las preguntas acerca de las preferencias sexuales y las razones para interrumpir o no un aborto dieron cabida a los ecos que desde la sociedad suenan. Me refiero a la lucha por ejercer una ciudadanía con el pleno goce de los derechos sexuales y reproductivos. El escenario no es sencillo dado que prevalece la homofobia, y en los últimos años, los grupos conservadores lograron criminalizar el aborto en varias legislaciones locales.

A pesar de que no hay consenso acerca de cuándo es posible definir el comienzo de la vida humana, prevalece el argumento de que abortar es atentar contra la vida y/o de que abortar es sinónimo de asesinar. Sin embargo, también es notorio los argumentos a favor; aquellos/as que están centrados en el respeto a la decisión de la mujer sobre su cuerpo, lo cual, da pauta para generar una cultura de respeto a la libertad a elegir, donde “los derechos reproductivos son derechos asociados a una ciudadanía democrática, cuya redefinición será reflejo de la reconstrucción de otras dimensiones, donde el asociar ciudadanía con derechos reproductivos y sexuales puede permitir que la sexualidad sea comprendida no sólo con la reproducción sino con el pleno disfrute del cuerpo y la convivencia social” (Betania, 1999).

El encuentro con un alumno, que de manera abierta declara ser gay, abre una serie de cuestionamientos acerca del respeto a la diversidad sexual en la ENSJ. Por un lado, menciona que ha encontrado aceptación al interior de la ENSJ, por otro, reconoce que no todos lo que pertenecen a la comunidad gay optan por dar a conocer su situación, entre otras razones, porque existe el temor a la discriminación.

El sólo hecho de que en los programas de educación básica y en la LES no aparezca el tema de la diversidad sexual es preocupante. Habla de una invisibilización que permite persista una ciudadanía que sólo reconoce el heterosexismo. El programa de la LES necesita fijar y apuntalar el concepto de la diversidad sexual, para concebirlo es necesario contemplar varias dimensiones que incluyan lo erótico-afectivo y la identidad sexo-genérica (Careaga, 2004).

En el conjunto, los comentarios sobre el ambiente escolar aparentan un clima agradable, de neutralidad. Pero según avanzan las entrevistas revelan situaciones donde las relaciones están atravesadas por el poder que ejerce el/la docente, y por la respuesta de los jóvenes normalistas, ya sea, individual o grupal.

El cuerpo del alumno y alumna concentra tratos preferenciales y está sujeto a las respuestas individuales y colectivas. Por ejemplo,

cuando deciden pedirle al maestro que deje de platicar chistes, muestran agencia al organizar una fuerza colectiva que logra que el docente replantee su conducta. Sin embargo, los/as alumnos/as no están exentos de reproducir la cultura dominante, aquella que arroja ganancia a través del mínimo esfuerzo, por ejemplo, al decidir negociar ante un maestro la prórroga de una tarea a través de alguna compañera.

Las propuestas que formulan para mejorar la enseñanza del género contemplan aspectos propios del diseño y puesta en práctica del currículo. Quisiera resaltar la demanda de centrar el aprendizaje en la vivencia personal. La expresión “hacerlo vivencial”, equivale a decir, que requieren actividades, lugares y procesos donde el cuerpo sea reconocido como el principal vehículo, lo cual demanda, ahondar en las experiencias y la subjetividad de la comunidad normalista.

El escenario no es favorable, ya que persiste un enfoque en la LES donde lo importante del conocimiento está basado en lo cognitivo, y en menor medida, en lo conductual y emocional. Los cuerpos, desde esta perspectiva, sólo importan en la medida en que dominen contenidos disciplinarios, no importan las emociones y lo que comunica el cuerpo.

Hace falta recuperar los aprendizajes que aportan los sentimientos, las emociones y las sensaciones. La LES debe promover aprendizajes donde el conocimiento no esté fragmentado entre aspectos cognitivos, conductuales y emocionales.

Estado, ciudadanía y género

Cuando el género está vinculado a un programa educativo representa un ideal a lograr. En este caso, el género forma parte de un educar en ciudadanía, lo cual, es un avance que tiene sus orígenes en las luchas por la equidad y el respeto a las diferencias. Sin embargo, desde el diseño curricular y las experiencias de los/as docentes en formación lo que tenemos es un terreno en disputa: una lucha por los significados de género en la formación docente.

El escenario principal exige armonía y orden. Es abrumador; el Estado educa y forma a los/as futuros/as educadores/as que la sociedad demanda. El Estado hace del normalismo un aliado y exige correspondencia. Pero no todo está resuelto, las voces de los/as normalistas que demandan cambios en la vida académica son resultado de un resquebrajamiento, y da cuenta, de otros posibles montajes, donde por lo menos, surjan otras mediaciones para aprender género.

El escenario tiene pilares fuertes dado que es el Estado quien le dota de investidura al futuro docente. Saberse un profesional del Estado es apropiarse de su visión. ¿Hasta dónde la ENSJ, (y en lo particular, hasta dónde la formación en ciudadanía) puede enarbolar un proyecto educativo que vaya más allá de la visión del Estado? La respuesta tiene que ver con repensar al normalismo ya no como un aliado del Estado, para esto, es necesario combatir dos “marcas” heredadas por el liberalismo y el positivismo.

La primera, es que todo aquello que forma parte de su currículo equivale a lo civilizado. El normalismo civiliza en nombre del Estado moderno, por ende, dudar del currículo y sus programas es considerar romper con lo civilizado y adentrarse a lo irracional, lo anormal.

La segunda; es tan fuerte el carácter normativo en la ENSJ que el proyecto político y cultural es considerado como algo neutral. Neutralidad y universalidad son obsesiones al grado de considerar relevante en la vida escolar sólo aquello que favorece a la armonía y el orden en la sociedad.

¿Es el positivismo, lo normal, el normalismo el único legado y proyecto político/cultural de la ENSJ? Hasta que la comunidad normalista logre visualizar la existencia del poder estatal y su influencia podrá emprender otros rumbos. Al entender lo que opera desde la cultura escolar (fincado en lo implícito, tácito), podrá promover cambios en su interior, y fincar alianzas con otros actores que buscan redimensionar al género, la ciudadanía y el Estado.

Bibliografía

Betania Ávila, M. (1999). "Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos". En Lucía Scanove (comp.) Género y salud reproductiva en América Latina. San José, Costa Rica: LUR.

Butler, J. (1998). "Actos performativos y construcción de género; un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista". En Revista Debate Feminista, Año 9, Vol. 18, Octubre 1998, en línea en dirección http://www.debatefeminista.com/articulos.php?id_articulo=433&id_volumen=27

Careaga, G. (2004). "Introducción". En Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Delgado, C. (coord.). (2003). "Educación y género". En Educación, derechos sociales y equidad, La investigación educativa en México 1992-2002, Tomo II, parte 1. México: COMIE/SEP/UNAM.

García Guevara, P. (2005). "Género, educación y política pública". En Revista La Ventana No. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 70-89.

González Rey, F. (2007). "Los procesos de la construcción de la información en la investigación cualitativa". En: Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. México: McGraw Hill, pp. 85-148.

Lamas, M. (1995). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". En La ventana, Revista de estudios de género, No. 1, Universidad de Guadalajara, pp. 9-61.

– (2006). "Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas". En Feminismo. Transmisiones y retransmisiones. México: Taurus.

Loverin Dorr, A. y Sierra García de Quevedo, G. (2010). "El desarrollo humano y la formación docente desde la perspectiva de género". En Perspectiva de género para el desarrollo humano, Ruth C. Perales Ponce (Coord.), Guadalajara, Red de Posgrados en Educación A.C., COECYTJAL.

Maceira, L. (2008). El Sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta. México: El Colegio de México.

Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona, Paidós.

Palomar Vereza, C. (2005). “La política de género en la educación superior”, en *Revista La Ventana*, Núm. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 7-43.

Rosales Mendoza, A. (2007). “Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior pública en México”. Documento elaborado para el Primer Coloquio Nacional de Género y Educación, UPN, Fundación para la cultura del maestro AC, en línea http://www.dgespe.sep.gob.mx/esege/genero_educacion/lecturas, consultado en enero 2012.

– (2008). “El poder de la enseñanza social de las sexualidades y el género: paradojas y tensiones”. En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 9 Número 7, UNAM, en línea http://www.revista.unam.mx/index_jul08.htm, consultada en enero 2012.

Ross Epp, J. y Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.

SEP. (1993). *Plan y programas de estudio. Secundaria*. México: CONALITEG.

– (1997). *Libro para el maestro. Orientación educativa. Educación Secundaria*. México: CONALITEG.

– (2000). *Formación Cívica y Ética. Libro para el maestro. Educación Secundaria*. México: CONALITEG.

– (2002). *Problemas y políticas de la educación básica. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación secundaria*. México: CONALITEG.

– (2002a). *Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales, Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: CONALITEG.

– (2007). *Formación cívica y ética. Programas de estudio. Educación básica. Secundaria*. México: CONALITEG.

– (2007b). Plan de estudio 2006. Educación básica. Secundaria. México: CONALITEG.

– (2010). Respuesta sobre las actividades del Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la Violencia hacia las Mujeres. Información obtenida a través de la Unidad de Transparencia de la SEJ, la respuesta se dio con fecha del 01 de noviembre del 2010 y la firma María de Lourdes Hernández Godínez.

– (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Formación cívica y ética. México: CONALITEG.

Scott, Joan W. (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Marta Lamas (comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: UNAM/PUEG, pp. 265-302.

Soneira, A. J. (2007). “La teoría fundamentada en los datos”. En Vasilachis, G. I. (coord). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Notas

¹ Este texto es resultado de mí transitar por la Maestría en Investigación Educativa. Agradezco al Departamento en Estudios en Educación (CUCSH/UdG), a la Secretaría de Educación Jalisco y a la comunidad normalista por su apoyo.

² El género es una construcción cultural de la diferencia sexual, forma parte de un proceso de construcción simbólica de la realidad que organiza la acción colectiva, junto a otras construcciones culturales (raza, clase, etc.) son definidas cualidades, lugares de pertenencia y funciones que deben mostrar las personas al convivir.

³ Español, matemáticas, inglés, química, física, formación cívica y ética, geografía, historia y telesecundaria.

⁴ En el caso de México, las asignaturas de Civismo y Orientación Educativa incorporan, por primera vez, temas como la discriminación hacia las mujeres (SEP, 1993) o educación sexual (SEP, 1997: 45). En 1999 desaparecen las asignaturas mencionadas y surge Formación Cívica y Ética, donde a su vez, de manera explícita surge el término “Género” en el curso del tercer grado bajo el tema de “Sexualidad y género” (SEP, 2000: 15). Por último, la escuela secundaria fue reformada con los planes 2006 y 2011, entre las novedades que integró son el incremento de temas relacionados al género, ya sea como

contenido o campo transversal a desarrollar (SEP, 2007: 35, SEP, 2007b: 21, SEP, 2011: 42).

⁵ Scott (1996) señala que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. Son “relaciones significantes de poder” porque operan a través de símbolos/códigos comunes, instituciones y en la identidad subjetiva, por ejemplo, Mead (2006: 260) demuestra la existencia de diferencias culturales en tres pueblos con cercanía regional, al final, concluye que la principal fuerza que define a la persona no es la biológica, sino que es la cultura, dice “los rasgos de la personalidad que llamamos femeninos o masculinos se hallan tan débilmente unidos al sexo como lo está la vestimenta, las maneras y la forma de peinado que se asigna a cada sexo según la sociedad y época”.

⁶ Lamas (2006) habla de un comodín epistemológico y ofrece veinte ejemplos sobre el enfoque en que el género ha sido utilizado a través de la investigación. Delgado (2003: 467) reporta que desde 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa incorporó reportes sobre cuestiones de género. Señala que la mayor parte de estos trabajos utilizan la categoría género como un instrumento conceptual, herramienta metodológica y/o de intervención para abolir simetrías.

⁷ Maceira (2008) da cuenta de la trayectoria y aportes de diferentes colectivos de origen feminista que han realizado trabajo pedagógico. A la vez que reflexiona sobre los elementos de una pedagogía feminista, elabora comentarios a la capacitación sobre género dirigido al personal de la Secretaría de Educación Pública. En su opinión, está empobrecido lo que desde otros colectivos hacen en el ámbito de la educación popular y política, y afirma, que se ha reducido el significado del discurso feminista porque se convirtió en una “verdad de ocasión” cuyo empleo es políticamente correcto.

⁸ Por ejemplo están los reportes de Palomar (2005), García (2005), Rosales (2007, 2008) y Lovering y Sierra (2010).

⁹ Por mandato de un conjunto de leyes, por ejemplo, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia es cuando en la SEP y las instancias educativas locales implementan diferentes modalidades de capacitación (presencial, en línea, talleres, diplomados, etc.) dirigidos a los/as docentes de educación básica. El recurso principal lo aporta el Programa de Capacitación al Magisterio para prevenir la Violencia hacia las Mujeres. En Jalisco, hasta el 2010 reportaron la capacitación de más de 2,700 personas entre directivos, docentes y asesores técnico pedagógicos provenientes de todos los niveles y modalidades educativas (SEJ, 2010). Sin embargo, no hay mención alguna sobre el impacto de esa capacitación en el trabajo docente y en la convivencia con los/as niños/as y jóvenes de educación básica.

¹⁰ Por ejemplo, destaca el reporte de Gutiérrez (2004) donde explica cómo fue su experiencia en las Asignaturas I y II pertenecientes a la Licenciatura en Educación Primaria. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, instancia que a nivel federal coordina a las escuelas normales, tiene el programa “Formación de formadores en educación sexual en la escuela y género en la educación”, sin embargo, sólo incluyen las cartas descriptivas de un curso taller y los materiales básicos sin aportar datos sobre el desarrollo y los resultados alcanzados. La información es posible consultarla en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/esege>

¹¹ Mexfam significa Fundación Mexicana de Planeación Familiar, cuenta con diversos programas orientados a la prevención y atención a la salud, entre estos, uno dirigido a la población de jóvenes en educación sexual. Cuenta con la página web <http://mexfam.org.mx/>