



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA
Educar para Trascender

Educación, políticas y experiencias para transversalizar la perspectiva de género



Compiladoras: Cristina Castillo Ochoa, Luz Alicia Galván Parra y Emilia Castillo Ochoa

“Educación, políticas y experiencias para transversalizar
la perspectiva de género”.

AUTORES

Cristina Castillo Ochoa
María del Rosario Varela Zúñiga
Luz Alicia Galván Parra
Fitzia Guadalupe Roldán Ramírez
Eneyda Varela López
María Teresa Fernández Nistal
Luz Alicia Galván Parra
Eneida Ochoa Ávila
Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Emilia Castillo Ochoa
Mariel Montes Castillo
Marcela García Medina
Lisset Araceli Oliveros Rodríguez

EDITORES

Mtra. Marisela González Román
Lic. María de Jesús Cabrera Gracia
Lic. Erika Eneida Portillo Leyva

GESTIÓN EDITORIAL

Oficina de Producción de Obras Literarias y Científicas

PORTADA:

Lic. Manuela Albina Ríos Figueroa



Instituto Tecnológico de Sonora

2011, Instituto Tecnológico de Sonora.
5 de Febrero, 818 sur, Colonia Centro,
Ciudad Obregón, Sonora, México; 85000
Web: www.itson.mx
Email: rectoria@itson.mx
Teléfono: (644) 410-90-00

ISBN (Edición impresa): **978-607-7846-87-1**
ISBN (Edición electrónica CD): **978-607-7846-88-8**
ISBN (E-book): **978-607-7846-89-5**

Se prohíbe la reproducción total o parcial de la presente obra,
así como su comunicación pública, divulgación o transmisión
mediante cualquier sistema o método, electrónico o mecánico
(incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de
recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento
por escrito de Instituto Tecnológico de Sonora.

Primera edición 2011

Hecho en México

DIRECTORIO ITSON

Mtro. Gonzalo Rodríguez Villanueva

Rector

Dr. Marco Antonio Gutiérrez Coronado

Vicerrector Académico

Mtro. Javier Saucedo Monarque

Vicerrector Administrativo

Mtra. María Mercedes Meza Montenegro

Secretaría de Rectoría

Dra. Imelda Lorena Vázquez Jiménez

Directora de Ciencias Económico Administrativas

Presentación

El Congreso del Estado de Sonora aprobó en Diciembre de 1999 la Ley de Prevención y Atención de la Violencia Intrafamiliar, misma que creó el Consejo Estatal para la Prevención y Atención de la Violencia Intrafamiliar (CEPAVI). Desde entonces a la fecha otras leyes para el reconocimiento de los derechos de las mujeres han sido promulgadas. Actualmente se cuenta con la Ley de Fomento a la Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, entre otros instrumentos legales de apoyo como la Ley de Prevención y Combate de la Trata de Personas, que si bien no es dirigida específicamente a mujeres, contribuye a proteger sus derechos ya que mayoritariamente son las mujeres, niñas y niños quienes son víctimas de este delito.

Igualmente, se han creado centros de atención a víctimas de delitos sexuales y violencia intrafamiliar y agencias del ministerio público especializadas en este tipo de delitos. Se cuenta además con albergues para mujeres maltratadas, programas de atención y prevención, incluyendo apoyo para varones agresores.

La difusión del tema sobre la violencia hacia las mujeres y la importancia de la igualdad de género, ha logrado posicionarlo en la palestra pública. En la primera década del siglo XXI resulta políticamente correcto impulsar y aprobar leyes como las mencionadas en el primer párrafo. Sin embargo, discurso y realidad no van de la mano. La aplicación de las leyes no encuentra aún los canales adecuados para que la legalidad transforme a la realidad. El adelanto en el plano legislativo no necesariamente legitima los reclamos de las mujeres sobre el respeto a sus derechos, a veces ni siquiera entre ellas mismas. La brecha entre legalidad, legitimidad y realidad, se hace más evidente cuando analizamos la forma como en la práctica se aplican las leyes y las acciones derivadas de éstas.

Un avance importante en la búsqueda de puentes para legitimar la igualdad de género es la obligatoriedad del estado para transversalizar la perspectiva de género en la vida cotidiana de todas sus instituciones. El concepto significa reorganizar y mejorar el desarrollo y evaluación de las políticas públicas, de manera que la igualdad de género se convierta en una práctica, particularmente entre las personas que toman decisiones en las instancias de gobierno (INMUJERES, 2008). Tal mandato se sustenta en el Artículo 5 de la Ley General para la igualdad entre Mujeres y Hombres, misma que fue aprobada

inicialmente por el Congreso de la Unión y posteriormente por el Congreso del Estado de Sonora.

Derivado de este ordenamiento e impulsado por mujeres posicionadas políticamente en ese máximo órgano de toma de decisiones en nuestro país, dentro de la Ley de Egresos aprobada para el año 2009, se establecieron algunos recursos “etiquetados”, esto es, específicamente identificados para ser invertidos en lograr que las instituciones establezcan mecanismos de coordinación a fin de transversalizar la perspectiva de género en la función pública nacional. Por lo mismo, es alentador constatar que la institucionalización de la perspectiva de género en Sonora empieza a permear las rígidas estructuras académicas de las instituciones de educación superior (IES). Éstas tradicionalmente han sido poco proclives a reconocer el sexismo que priva no sólo al interior de sus aulas, sino también en los claustros del personal docente, en la vida político-académica y en la toma de decisiones vitales para la currícula, el desarrollo profesional y demás actividades sustantivas de las IES (Rivera y Tirado, 2006).

Las transformaciones sociales que han permitido un mayor acceso de las mujeres a la educación superior y a mercados especializados de trabajo y los avances en materia de Leyes y discursos sobre género, parecieran justificar la fácil conclusión de que en el ámbito universitario hemos alcanzado el reconocimiento de la equidad entre los sexos. Las mujeres académicas y particularmente las más jóvenes, exaltan el brillo de sus cadenas aduciendo las libertades de las que ahora gozan y sus logros individuales basados aparentemente en evaluaciones meritocráticas.

Para muchas académicas y sus colegas varones, los movimientos sociales de mujeres resultan innecesarios pues son las capacidades individuales las que al tenerse o no, determinan los méritos y éstos a su vez, los éxitos traducidos en puntos para tener acceso a mejores ingresos económicos y posiciones político-académicas. Ciertamente, hemos ganado que en el discurso sea casi obligatorio diferenciar al sexo femenino y al masculino y que inclusive el acceso a la educación privilegie a las mujeres, siendo éstas las de mejores resultados académicos. Sin embargo, es necesario insistir para no olvidar, que el sexismo persiste, sólo que se transforma adoptando nuevas formas de expresión que dificulta ver los techos de cristal que limitan a las mujeres en la IES.

Basta hurgar en cualquier aspecto de la vida pública o privada para mostrar con números incuestionables, como lo hace en el primer capítulo de la presente obra Ma. Del Rosario Varela Zúñiga, académica de la Universidad Autónoma de Coahuila, la escasa representación de las mujeres en puestos de elección popular o de representación política. Los datos estadísticos, son el corolario de un breve recorrido que hace la autora por la historia de México plagada de violaciones a los derechos de las mujeres, con énfasis en la batalla pendiente como lo es la igualdad sustantiva. Esto es, que legalidad y realidad caminen de la mano.

La violencia hacia las mujeres es un atentado contra sus derechos humanos y ha sido a lo largo de la historia del mundo una estrategia muy socorrida para limitar sus justas aspiraciones a la equidad. Este es un tema que no ha pasado desapercibido en el programa de formación académica del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), tal como documentan en el segundo capítulo Luz Alicia Galván Parra y Fitzia Guadalupe Roldán Ramírez. Las autoras realizan una minuciosa revisión de las tesis de estudiantes de Psicología egresados(as) de ITSON, encontrando en los últimos veinte años algunas relacionadas con la violencia en el noviazgo, la sexualidad y la caracterización de la relación de pareja, pasando también por problemas como la infidelidad y otras conductas asociadas con la satisfacción sexual. En palabras de las autoras, los trabajos de tesis muestran “cómo las relaciones de hombres y mujeres son construidas socialmente...y están determinadas por factores...generadores de desigualdad.

En el tercer capítulo Cristina Castillo entra de lleno al tema de la transversalidad de género en las IES, buscando dar respuesta al cuestionamiento sobre cuál es la percepción que sobre el tema de equidad de género poseen las y los alumnos del ITSON partiendo de un análisis de la interacción entre el ambiente familiar y el escolar. Para ello utiliza la encuesta diseñada por el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México y la aplica a una muestra representativa de 946 estudiantes de la División de Ciencias Económico-Administrativas. Los resultados muestran que a fin de remontar el sexismo en las prácticas del ambiente familiar, es pertinente promover una educación con perspectiva de género. De esta manera, las IES pueden contribuir al logro de una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente en el Capítulo IV Eneyda Varela López, María Teresa Fernández Nistal, Luz Alicia Galván Parra, Eneida Ochoa Ávila y Ricardo Ernesto Pérez Ibarra, muestran las diferencias de género en los profesores de secundaria respecto a las prácticas discursivas en el salón de clases. Se trata de un estudio realizado con 62 maestros y maestras de 39 centros escolares del Sur de Sonora en el que se analizó la comunicación verbal y no verbal del maestro y los alumnos, el agrupamiento de los alumnos, sus recursos, la secuenciación y el tiempo de los discursos a través de un registro narrativo realizado por observadores. Además se hizo una entrevista para analizar la concepción de los y las docentes con respecto a las diferencias en el aprendizaje de la ciencia, entre hombres y mujeres. Entre los diversos resultados que el estudio aporta, destacan las diferencias de género con respecto a los estilos de enseñanza. Las autoras recomiendan que los docentes analicen la importancia de suscitar los valores de la confianza y respeto dentro del aula, mientras para las docentes señalan la necesidad de que analicen la relevancia de promover la participación de los alumnos, motivarlos e implicarlos en las actividades educativas.

En síntesis, la obra nos muestra que las brechas por cerrar y los caminos por abrir aún son muchos. Para ello se requiere la labor formadora de las IES ya que la equidad de género va más allá de una formación disciplinaria o una competencia profesional. La igualdad de género pasa por la construcción de nuestra ciudadanía, entendida ésta como la capacidad de las personas para relacionarse con el estado en términos de igualdad. A ello están llamados el personal directivo, el docente y la comunidad académica en general de las IES, sustentado con el apoyo de las familias y la comunidad. La lectura de este texto por lo tanto es útil y enriquecedora para quienes quieran iniciar, continuar y/o reforzar acciones que eliminen barreras para el desarrollo humano.

Dra. Rosario Román Pérez

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.

Referencias:

INMUJERES (2008). Instituto Nacional de las Mujeres. *Programa de Cultura Institucional*. México.

Rivera E. y Tirado G. (2006). Ese tema no es científico. La violencia simbólica en el conocimiento y discurso académico. En Ramírez J. y Hernández M. (Comp.). *Violencia ¿el juego del hombre?*, Guadalajara, Jalisco. Embajada de Suecia, Programa interdisciplinario de Estudios de Género, CUCEA, pp. 97 a 107.

ÍNDICE

Presentación.....	5
Índice.....	9
Capítulo I.	
Saldos pendientes del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana: los derechos políticos de las mujeres.....	15
1.1. Resumen.....	15
1.2. A manera de prólogo.....	15
1.3. Antecedentes: La subordinación de las mujeres en el orden patriarcal del estado moderno.....	16
1.4. Las batallas sinuosas de las mujeres por sus derechos políticos: del derecho a Votar al derecho a ser Electas.....	20
1.5. Las batallas pendientes: de la igualdad formal a la igualdad sustantiva.....	23
1.6. Los partidos: Ineficaces vías de acceso de las mujeres al poder político.....	24
1.7. El género como elemento de la gobernabilidad política.....	31
1.8. La necesaria democratización de los partidos políticos.....	33
1.9. Referencias bibliográficas.....	35

Capítulo II.

Estudios relacionados con perspectiva de género realizados en ITSON en los últimos veinte años.....	37
2.1 Introducción.....	37
2.2 Justificación.....	37
2.3 Objetivo.....	38
2.4 Desarrollo.....	38
2.5 Conclusión.....	45
2.6 Referencias bibliográficas.....	45

Capítulo III.

Género y educación: Percepción sobre equidad de género en relaciones y prácticas del ambiente familiar – escolar.....	48
3.1 Introducción.....	48
3.2 Justificación.....	51
3.3 Objetivo y planteamiento del problema.....	53
3.4 Marco Teórico.....	54
3.4.1 Equidad y género en busca de una transversalidad.....	54
3.4.2 Incorporación de la equidad de género en la educación.....	61
3.5 Metodología.....	63
3.5.1 Vitrina Metodológica.....	63

3.6	Resultados.....	67
3.7	Conclusiones.....	71
3.8	Referencias bibliográficas.....	71

Capítulo IV.

	Diferencias de género en las prácticas discursivas en clases de ciencias de secundaria.....	75
4.1	Introducción.....	75
4.2	Justificación.....	77
4.3	Delimitaciones.....	79
4.4	Metodología.....	79
	4.4.1 Participantes.....	79
	4.4.2 Instrumento.....	80
	4.4.3 Procedimiento.....	81
	4.4.3.1 Aplicación del instrumento.....	81
	4.4.3.2 Análisis de registro.....	83
	4.4.3.3 Análisis de las observaciones.....	83
	4.4.3.4 Análisis de las entrevistas.....	84
4.5	Resultados.....	85
4.6	Discusiones.....	104
4.7	Conclusiones.....	105

4.8 Recomendaciones.....	112
4.9 Referencias bibliográficas.....	113
Anexo 1. Hoja de registro observacional.....	143
Anexo 2. Análisis de los episodios.....	144

Capítulo V.

Política Pública, transversalidad de género, educación e inclusión de mujeres adultas mayores.

5.1 Introducción.....	120
5.2 Objetivo.....	121
5.3 Contexto.....	122
5.4 Universidad de Sonora: Transversalización de la perspectiva de género.....	124
5.5 Transversalización de género.....	125
5.6 Variables y género.....	128
5.7 Universidad de Sonora.....	132
5.8 Referencias bibliográficas.....	140

Lista de cuadros.

Cuadro 1. Integración de la Cámara de Diputados por periodo y sexo 1952-2009.....	24
Cuadro 2. Congreso de la Unión: integración de la Cámara de Senadores por el periodo y sexo 1964-2009.....	26

Cuadro 3. Integración de la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados según género y grupo parlamentario.....	30
Cuadro 4. Modelo Teórico – Contextual de Perspectiva de Género.....	63
Cuadro 5. Organización de los resultados.....	65
Cuadro 6. Distribución de Alumnos encuestados por carrera.....	65
Cuadro 7. Modelo Metodológico para el diagnóstico de percepciones sobre perspectivas de género en educación superior.....	67
Cuadro 8. Ocurrencia de las prácticas discursivas en los episodios y grupos, según el género de los maestros, en la presentación de los conocimientos escolares.....	87
Cuadro 9 se presenta la ocurrencia de las prácticas discursivas enfocadas a la evaluación, tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.....	89
Cuadro 10. Ocurrencia de las prácticas discursivas en los episodios y grupos, según el género de los maestros, enfocadas a la evaluación.....	91
Cuadro 11. Ocurrencia de las prácticas discursivas, relacionadas con la valoración del trabajo de los alumnos y la disciplina, en los episodios y grupos según el género de los maestros.....	92
Cuadro 12. Ocurrencia de las prácticas discursivas, enfocadas a la participación, en los episodios y grupos según el género de los maestros.....	94
Cuadro 13. Ocurrencia de las acciones de los alumnos en los episodios	

y grupos según el género de los maestros. Acciones de los alumnos para expresar.....	95
Cuadro 14. Ocurrencia de las acciones de los alumnos, dirigidas a cuestionar y preguntar, en los episodios y grupos según el género de los maestros.....	96
Cuadro 15. Ocurrencia de las acciones de los alumnos, dirigidas a quejarse y criticar, en los episodios y grupos según el género de los maestros.....	98
Cuadro 16. Ocurrencia de la estructura comunicativa en los episodios y grupos según el género de los maestros.....	102
Cuadro 17. Diferencia de género en el aprendizaje de la ciencia.....	104

Capítulo I

Saldos pendientes del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana: los derechos políticos de las mujeres.

María del Rosario Varela Zúñiga

Maestra investigadora de la FCPyS-U.A. de C. Coordinadora de la Agenda de Género en la Unidad Torreón y Enlace estatal en Coahuila de la Red de Estudios de Género del Norte de México. Representante de la Red sobre Estudios de la Calidad de la Democracia en México

1.1. Resumen

Se hace una reflexión a manera de balance histórico, sobre la participación que han tenido las mujeres en la esfera de la representación política posterior a la Revolución Mexicana y se pone en perspectiva los retos que se prefiguran en los comienzos del siglo XXI para el logro de una gobernabilidad democrática que incluya el componente de género como una dimensión política que debe ser considerado. Se identifica como saldo negativo de la vida independiente y revolucionaria de México la escasa presencia de las mujeres en los espacios de presentación política.

1.2. A manera de prólogo

El contexto de los festejos del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana es una oportunidad para hacer un balance histórico sobre los aciertos, pero también de las fallas que ha tenido el orden político-social resultante de la gesta revolucionaria de 1910 para igualar la posición política-social de las mujeres y los hombres.

Sin duda, el orden político posterior a la Revolución Mexicana tuvo aciertos en la medida en que aún sin llegar a tener todas las características de un orden democrático pleno, sí logró contener en un margen de tolerancia la incertidumbre política post-revolucionaria, amén del establecimiento de garantías individuales y

sociales que tuvieron por objeto hacer de la democracia no sólo una forma de gobierno sino también una forma de vida. El derecho al trabajo y la educación, entre otros derechos, trataron de establecer una plataforma para la igualdad y el desarrollo social. Conviene decir, no obstante, que estos derechos no siempre se garantizaron, sobre todo en el actual contexto, donde la capacidad del Estado para salvaguardar la vida y seguridad de las personas ha sido tan ineficaz. La incertidumbre económica, la violencia acendrada en algunas regiones y con tendencia a expandirse a todos los rincones del país, la pobreza abundante, y una desconfianza creciente en las instituciones políticas enmarcan el Bicentenario de la Independencia de México y el Centenario de la Revolución Mexicana.

Una de las fallas más evidentes de la sociedad post-revolucionaria es el todavía deficiente ejercicio de los derechos político-electorales de las mujeres. De acuerdo con INEGI, de las 19 secretarías de Estado, sólo dos estaban en manos de mujeres. En el Poder Judicial, las mujeres sólo han ocupado 20% de los puestos de Ministras y Magistradas. En el ámbito de la presentación política, en la actual LXI Legislatura, en la Cámara de Senadores las mujeres representan 23.4 por ciento del total (128) y en la Cámara de Diputados 27.8 por ciento (de hecho, con la solicitud de licencias de varias diputadas casi al inicio de la legislatura este porcentaje bajó a 25 por ciento). En los congresos locales la presencia de diputadas es de 21.7 por ciento en las presidencias municipales de 5.3 por ciento, las síndicas 18.7 por ciento, mientras que las regidoras son 32.6 por ciento. Hasta 2010 únicamente seis estados (incluyendo al D.F.), han sido regidos por mujeres. En el Poder Judicial, de los once ministros que en 2010 conformaron la Suprema Corte de Justicia de la Nación, solamente 2 son mujeres.

1.3. Antecedentes: la subordinación de las mujeres en el orden patriarcal del Estado Moderno

El Movimiento de Independencia de 1810 tuvo como antecedente el legado de la Revolución Francesa de 1789, con su promesa de libertad igualitaria contenida en la

Carta de los “Derechos del Hombre y del Ciudadano”, entre ellos, la libertad de expresión, el derecho a la propiedad y el derecho a ser libre. Es sabido sin embargo, que estos derechos se pensaron solamente para los hombres y no para las mujeres, quienes siguieron sujetas a un orden patriarcal que determinó el destino de sus vidas y las subsumió al ámbito de lo privado y familiar, en el que el hombre (paterfamilia) tuvo poderes plenipotenciarios sobre ellas y los hijos. De esta manera, la ilustración mantuvo en el oscurantismo – fuera de la razón ilustrada- a las mujeres, bajo el pretexto de una pretendida “naturaleza inferior femenina”.

Las mujeres no aceptaron necesariamente la situación de subordinación en la que el Estado moderno las colocó. De hecho, es conocida la petición que en 1791 hizo la revolucionaria Olympe de Gouges a la Asamblea Nacional Francesa para extender los Derechos del Hombre y del Ciudadano a las mujeres. De Gouges tenía muy claro que la falta de derechos hacía más difícil la condición de vida de la población femenina, situación que podría ser atenuada con su entrada a la comunidad política, lo que implicaba recibir un trato igual al de los hombres. Esta cuestión quedó plasmada en el preámbulo a la “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”, documento que envió a la Asamblea Nacional, esperando –vanamente- que el recién estado constituido les otorgara a las mujeres los mismos derechos que a los hombres:

“Las madres, hijas, hermanas, representantes de la nación, piden que se las constituya en Asamblea Nacional. Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción (por ello) han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer [...]”.

La iniciativa de Olympe de Gouges (1789) de incluir el término mujeres sobre la redacción original de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, tenía la virtud de visibilizar a las mujeres en la comunidad política -de la que habían sido excluidas. Véanse al respecto algunos de sus articulados:

La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común (Fracción I).

El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión (Fracción II).

El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación que no es más que la reunión de la Mujer y el Hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos (Fracción IV).

La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón (Fracción V).

Como se observa, de Gouges identificaba en la subordinación de las mujeres a los hombres un límite para desarrollo, situación que exigía fuera atendida por el Derecho de Estado. “Los Cuadernos de Quejas” (Cahiers de plaintes et doléances), son otros de los documentos históricos en los que se puede ver la manera en que las mujeres del Tercer Estado de la Francia Pre-revolucionaria veían su propia condición de mujeres y reclamaban tener una voz que las representara en los Estados Generales, o por lo menos, atraer la atención del Rey¹

“En un tiempo en el que los diferentes Órdenes del Estado se ocupan de sus intereses, en el que cada uno trata de hacer valer sus títulos y sus derechos (...), las

¹ Los cuadernos de quejas fueron unos registros que las asambleas de cada circunscripción francesa encargada de elegir a los diputados en los Estados Generales llenaban con peticiones y quejas. Aunque eran usados desde el Siglo XIV los más famosos son los de 1789 que son los más densos y extensos e incluso contradictorios. Los cuadernos jamás escatimaron lealtad ni al rey ni a la propiedad, particularmente. La noción central de la Revolución es identificada claramente en los Cuadernos: la igualdad. Básicamente la igualdad ante los impuestos y ante la ley, estas son reivindicaciones burguesas y serían las triunfadoras de la Revolución Francesa (Wikipedia).

mujeres, continuos objetos de admiración o del desprecio de los hombres, las mujeres, en esta común agitación ¿no podrán también hacer oír su voz?”

“Las mujeres del Tercer Estado nacen casi todas sin fortuna; su educación está totalmente olvidada o, incluso, es de baja calidad (...). Una vez conocidos los principales deberes de la religión, se las enseñan a trabajar, eso a la edad de los quince o dieciséis años (...), si la naturaleza les ha negado la belleza, se casan, sin dote, con desgraciados artesanos, vegetan penosamente en las provincias y dan la vida a los niños que no están en condiciones de criar. Si por el contrario nacen hermosas, sin cultura, sin principios, sin idea de moral, se convierten en presas del primer seductor (...) y mueren víctimas del libertinaje (...). Pedimos ser ilustradas, poseer empleos, no para usurpar la autoridad de los hombres, sino para ser más estimadas; para que tengamos medios de vivir en el infortunio y que la indigencia no fuerce a las más débiles a formar parte de la legión de desgraciadas que invaden las calles y cuyo libertinaje audaz es el oprobio de nuestro sexo y de los hombres que las frecuentan”.

Como se puede advertir, las mujeres tenían muy clara la posición de desventaja que les daba su género pero sus reclamos fueron acallados con la indiferencia o incluso con la represión, recordándoles siempre cuál era su “lugar”: las mujeres existían para los hombres en la vida privada, y en la vida pública eran representadas por ellos, por eso los portadores y sujetos de derechos eran los hombres. De esta manera el Estado Moderno legitimó el estado de subordinación de las mujeres al no reconocerles los mismos derechos que a los hombres.

El orden social basado en la subordinación de las mujeres a los hombres se universalizó -en mayor o menor grado-, en todos los países. En México, ni el Movimiento de Independencia o el Movimiento Revolucionario de 1910 extendieron la condición de ciudadanía a las mujeres, quienes siguieron confinadas a la vida privada y familiar. La sujeción de las mujeres a los hombres se hizo evidente en muchas disposiciones jurídicas, así, las mujeres no tuvieron el derecho de elegir a los gobernantes ni aspirar a formar parte del gobierno; las casadas no fueron libres

de ejercer su derecho al trabajo sin la anuencia del marido, y más tarde, durante el reparto agrario, tampoco fueron sujetas de derecho en la Ley Agraria. Estos derechos sólo le fueron reconocidos a la mitad de la población, es decir, a la población masculina. El orden político-social posrevolucionario no promovió su promesa democrática para la población femenina, pues la Constitución de 1917 omitió considerar los derechos políticos, económicos y sociales de las mujeres -salvo algunos derechos laborales para la mujer asalariada durante el periodo del embarazo y maternidad. La seguridad y el desarrollo de las mujeres quedaron confiados a los hombres (padres/esposos/hermanos, etcétera), legitimando un orden patriarcal en la organización familiar.

1.4. Las batallas sinuosas de las mujeres por sus derechos políticos: del Derecho a Votar al Derecho a ser Electas

En la sociedad posrevolucionaria las mujeres hubieron de luchar denodadamente por el reconocimiento de su ciudadanía y por su derecho a votar y ser electas. Es conocida la larga y desigual batalla que las mujeres libraron con los poderes constituidos para obtener el status de ciudadanía. Sin voces que las representaran en el Congreso, las mujeres hubieron de luchar a partir de sus propias fuerzas por sus derechos político-electorales (entre otros). Posterior a la II Guerra Mundial, con la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) de la ONU, la lucha de las mujeres tuvo un respaldo internacional, así, el Artículo 21 de dicha declaración establece:

“Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país [...]”.

Además, la Convención Interamericana sobre Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer (ONU-OEA, 1948)² sería más precisa en relación a la no exclusión de

² Ratificada por México el 24 de mayo de 1981 entrando en vigor esa misma fecha

ninguna persona de su derecho a votar debido a su condición de sexo, así en su Artículo 1 mencionó:

“Las Altas Partes Contratantes, convienen en que el derecho al voto y a ser elegido para un cargo nacional no deberá negarse o restringirse por razones de sexo”.

Posteriormente, la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (ONU, 1952)³ en sus Artículos I, II y III enfatizaría sobre los derechos político-electorales de las mujeres:

“Artículos I- Las mujeres tendrán derecho a votar en todas las elecciones en igualdad de condiciones que los hombres, sin discriminación alguna”.

“Artículo II- Las mujeres serán elegibles para todos los organismos públicos electivos establecidos por la legislación nacional, en condiciones de igualdad con los hombres sin discriminación alguna”.

“Artículo III- Las mujeres tendrán derecho a ocupar cargos públicos y a ejercer todas las funciones públicas establecidas por la legislación nacional en igualdad de condiciones con los hombres, sin discriminación alguna”.

No obstante la adhesión de nuestro país a estos mandatos internacionales, hasta antes de 1953 las mujeres no podían votar en las elecciones federales.⁴ El subterfugio que utilizó la clase política –masculina- para negar este derecho a las mujeres fue que éstas no estaban explícitamente nombradas en la Constitución – por estar redactada en masculino. Bajo una interpretación estrictamente androcéntrica, la categoría de “ciudadano”, Artículo 34 de la Constitución de 1917 se

³ Aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, mediante Resolución 640 (VII), del 20 de diciembre de 1952. Ratificada por México el 23 de marzo de 1981.

⁴ **Si bien tales mandatos fueron ratificados por México hasta 1981, esto no era una condición necesaria para que el gobierno mexicano actuara dentro de estos márgenes ya que era parte de los países adheridos a la ONU.**

entendió referida al conglomerado masculino y no a la población femenina.⁵ Véase la redacción siguiente:

“Son ciudadanos de la República todos los que, teniendo la calidad de mexicanos reúnan además los siguientes requisitos:

- **Haber cumplido 18 años de edad siendo casados y 21 si no lo son y:**
- **Tener un modo honesto de vivir.**

Esto impidió que las mujeres pudieran aspirar a cargos de elección popular según nos dice el relato de Enriqueta Tuñón (2006), pues cuando en 1937 Soledad Orozco y Refugio García, militantes del Partido Nacional Revolucionario (PNR) solicitaron su registro como aspirantes a una diputación por el Estado de León Guanajuato, enfrentaron una negativa bajo el argumento de que primero era necesario reformar la Constitución.

La pretendida universalidad del colectivo masculino ha servido como capa para la histórica invisibilidad de las mujeres y para reforzar estereotipos en los que los actores de la política y las constituciones son presentados como masculinos (Irving, 2008). Por ello, la redacción –sólo en apariencia neutra- del artículo 34 acotó los espacios de poder para la población masculina. Este aspecto denota la dificultad que ha significado para las mujeres el ejercicio de sus derechos políticos-ciudadanos: su invisibilidad en el lenguaje jurídico –cuestión que ya había encarado Olympe de Gouges en la Francia Revolucionaria- y por ende su exclusión de la esfera de la representación política.

Los derechos político-electorales de las mujeres fueron postergados hasta no llevarse a cabo el tortuoso camino de la reforma al artículo 34 constitucional en

⁵ A nivel estatal se dieron tempranos reconocimientos del derecho a votar de las mujeres: en 1916, los Estados de Yucatán, Chiapas y Tabasco, reconocieron la igualdad jurídica de las mujeres para votar y ser elegidas en puestos de elección popular; en 1922 el Estado de Yucatán reconoció el derecho de las mujeres para participar en elecciones municipales y estatales; en 1923, en San Luis Potosí se aprobó la ley que permitió a las mujeres que supieran leer y escribir, participar en los procesos electorales municipales y estatales. Para una explicación más amplia ver: Tuñón (2006).

1953, reforma que consistió en considerar que la palabra “ciudadanos” incluía a los varones y las mujeres. Véase al respecto la redacción actual del referido artículo.

“Son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos reúnan además los siguientes requisitos:

- Haber cumplido 18 años de edad siendo casados y 21 si no lo son y:
- Tener un modo honesto de vivir.

La inclusión del término mujeres en el artículo 34 visibilizó en el lenguaje constitucional a la población femenina dando a las mujeres el carácter de sujetos representables. No obstante, esta reforma no fue suficiente para garantizar el ejercicio de sus derechos políticos, pues sólo les otorgó una igualdad formal que no logró concretarse en una igualdad sustantiva.

1.5. Las batallas pendientes: de la igualdad formal a la igualdad sustantiva

A 200 años de la Independencia de México y a cien años de la Revolución Mexicana pervive un déficit democrático en materia de derechos sociales, políticos y culturales de las mujeres, por lo que se puede hablar de que en el caso de la población femenina aún hay batallas pendientes. Con la reforma del Artículo 34 Constitucional en 1953 se reconoció el derecho de las mujeres a votar y ser electas pero no se previeron los arreglos institucionales en la legislación electoral para materializar ese derecho, dejando su cumplimiento al arbitrio de los partidos políticos, únicas vías constitucionalmente facultadas para el acceso de la ciudadanía al poder.

La Constitución ha ido incorporando paulatinamente algunos derechos de las mujeres con miras a establecer su igualdad jurídica con los hombres (ver párrafo tercero del artículo I y varias fracciones del Inciso “A”, artículo 2, además del artículo 4º y 34). Además, recientemente el poder legislativo ha creado diversas leyes que específicamente tratan de propiciar un marco de igualdad de género y de orientar políticas públicas con perspectiva de género, como la Ley Contra la Violencia

Intrafamiliar, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley Sustantiva entre hombres y mujeres, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, además de haber introducido la Cuota de Género en el COFIPE. En mayor o menor medida estas leyes federales y generales han tenido su réplica en los Estados subnacionales, lo que ha ensanchado las bases de la igualdad formal, sin embargo, esto no ha sido suficiente para hacer sustantiva la igualdad de mujeres y hombres.

1.6. Los partidos: ineficaces vías de acceso de las mujeres al poder político

El sistema electoral de México dota a los Partidos Políticos de la facultad de ser el canal institucional para el acceso de los ciudadanos al poder político (artículo 41, fracción I, de la Constitución Política Mexicana). La escasa presencia que hasta hoy han tenido las mujeres en los órganos de gobierno y los espacios de representación hace suponer que el género ha sido un factor que ha sesgado la función pública de estas organizaciones pues han llevado principalmente a hombres al poder (ver cuadro 1). Así, en la Cámara de Diputados su presencia no ha llegado siquiera al umbral mínimo de representación (30 por ciento) considerado para las minorías.

Cuadro 1

Integración de la Cámara de Diputados por periodo y sexo 1952-2009

Legislatura	Años	Absolutos			Porcentajes		
		Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
XLII	1952-1955	162	161	1	100.0	99.4	0.6
XLIII	1955-1958	160	156	4	100.0	97.4	2.5
XLIV	1958-1961	162	154	8	100.0	95.1	4.9
XLV	1961-1964	185	176	9	100.0	95.1	4.9
XLVI	1964-1967	210	197	13	100.0	93.8	6.2

XLVII	1967-1970	210	198	12	100.0	94.3	5.7
XLVIII	1970-1973	197	184	13	100.0	93.4	6.6
XLIX	1973-1976	231	212	19	100.0	91.8	8.2
L	1976-1979	236	215	21	100.0	91.1	8.9
LI	1979-1982	400	368	32	100.0	92.0	8.0
LII	1982-1985	400	358	42	100.0	89.5	10.5
LIII	1985-1988	400	358	42	100.0	89.5	10.5
LIV	1988-1991	500	441	59	100.0	88.2	11.8
LV	1991-1994	499	455	44	100.0	91.2	8.8
LVI	1994-1997	496	426	70	100.0	85.9	14.1
LVII	1997-2000	500	413	87	100.0	82.6	17.4
LVIII	2000-2003	500	420	80	100.0	84.0	16.0
LIX	2003-2006	500	380	120	100.0	76.0	24.0
LX	2006-2009	500	486	114	100.0	77.7	22.8
LXI	2009-2012	500	364	136*	100.0	72.8	27.2

Fuente: INMUJERES. Hombres y Mujeres, Participación sociopolítica. Centro de Documentación.

<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/>

*Este número de diputadas decrece por efecto de la licencia indefinida de por lo menos 13 diputadas que fueron nominadas por sus partidos sólo para cumplir con la cuota de género, para luego dejar el lugar a sus suplentes hombres.

En la Cámara de Senadores, la participación de las mujeres es aún más baja, pues el porcentaje máximo alcanzado ha sido de 21.1 por ciento (LX Legislatura, ver cuadro 2).

Cuadro 2
Congreso de la Unión:
integración de la Cámara de Senadores por periodo y sexo 1964-2009

Legislatura	Periodo	Total	H.	M.	Total	H.	M.
XLVI-XLVII	1964-1970	58	56	2	100.0	96.6	3.4
XLIII-XLIX	1970-1976	60	58	2	100.0	96.7	3.3
L-LI	1976-1982	64	59	5	100.00	92.2	7.8
LII-LIII	1982-1988	64	58	6	100.00	90.6	9.4
LIV	1988-1991	64	54	10	100.00	84.4	15.6
LV	1991-1994	64	60	4	100.00	93.8	06.3
LVI	1994-1997	128	112	16	100.00	87.5	12.5
LVII	1997-2000	128	109	19	100.00	85.2	14.8
LVIII	2000-2003	128	108	20	100.0	84.4	15.6
LIX	2003-2006	128	101	27	100.0	78.9	21
LX	2006-2009	128	104	24	100.0	81.3	18.8
LXI	2009-2012	128	101	27	100.00	78.9	21.1

Fuente: INMUJERES. Hombres y Mujeres, 2007. Centro de Documentación.

<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/> Para la LXI Legislatura ver:

<http://www.senado.gob.mx/legislatura.php?ver=senadoras>

El derecho de la mujer a participar en la política es actualmente una cuestión ampliamente aceptada, aún más, forma parte de los compromisos internacionales firmados por México. En efecto, mandatos internacionales como la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés),⁶ abunda en señalar las acciones que los Estados Partes deberán realizar para combatir la discriminación contra la mujer en todas las formas y ámbitos. En materia política señala expresamente en el artículo 7 que:

“Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la vida política y pública del país y, en particular, garantizarán a las mujeres, en igualdad de condiciones con los hombres, el derecho a:

a) “Votar en todas las elecciones y referéndums públicos y ser elegibles para todos los organismos cuyos miembros sean objeto de elecciones públicas”.

No obstante, fuera de la reforma al artículo 34, la ley dejó al exclusivo arbitrio de los partidos la forma en que éstos llevarían a cabo su función pública de ser canales de acceso de las y los ciudadanos al poder político. Hubieron de pasar 40 años a partir de que en México se reconoció finalmente el derecho de sufragio de las mujeres, para que de manera tímida la legislación electoral federal incorporara la necesidad de que los partidos nominaran un mayor número de mujeres a las candidaturas en los procesos políticos. Así, como una forma de incrementar la presencia de las mujeres en el ámbito de la toma de decisiones, desde los noventa se empezaron a introducir acciones positivas (cuotas de género) en la legislación electoral federación y de los estados. En 1996 el COFIPE fija por primera vez un porcentaje máximo del 70 por ciento para la nominación de candidaturas de un solo género en

⁶ El 18 de diciembre de 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención, la cual entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países (entre ellas México) En 1989, décimo aniversario de la Convención, casi 100 naciones habían declarado que consideraban como obligatorias sus disposiciones.

los procesos electorales⁷ y recientemente la legislación estableció la necesidad de que los estatutos de los partidos políticos contemplaran la manera en que habrían de promocionar la participación política de las mujeres; incluso, se destinó el 2 por ciento del presupuesto de los partidos para que éstos lo invirtieran en la capacitación política de sus militantes mujeres (artículo 78, del COFIPE).⁸ Sin embargo, de acuerdo a una investigación reciente estos recursos han tenido un fin distinto al establecido.⁹

El conjunto de estas medidas no han sido suficientes para modificar las prácticas que los partidos políticos siguen llevando a cabo para excluir a las mujeres del poder, comportamiento que corresponde a etapas ya superadas en la evolución de las sociedades democráticas cuando el voto aún no se extendía al conjunto de la población adulta y a la que Dahl (1992) se refirió como “poliarquías masculinas”. La cuota de género ha sido un mecanismo insuficiente para normar la acción electoral de los partidos políticos quienes tienen la oportunidad de evadirla – o manipularla-, sin costos adicionales ya que las sanciones son ineficaces para persuadir a los partidos políticos de llevar a cabo su función pública con una equidad de género.

Así, la actual cuota de género en el COFIPE dispone que las solicitudes de registro de candidaturas tanto de diputados como de senadores que presenten los partidos políticos o coaliciones deberán integrarse con al menos el cuarenta por ciento de candidatos propietarios de un mismo género, procurando llegar a la paridad (fracción 1 artículo 219). No obstante, en la fracción 2 del mismo artículo exceptúa a las candidaturas de mayoría relativa que sean resultado de un proceso de elección democrático, conforme a los estatutos de cada partido. En lo que respecta a las

⁷ Para tener un panorama más amplio sobre la forma en que las cuotas de género se introdujeron a la legislación electoral ver Peña, 2003.

⁸ Véase la Fracción V: “Para la capacitación, promoción y el desarrollo del liderazgo político de las mujeres, cada partido político deberá destinar anualmente, el dos por ciento del financiamiento público ordinario”

⁹ Dato extraído de la participación de Natividad Cárdenas, Presidenta del Consejo Ciudadano para la Promoción y Defensa de los Derechos Políticos de las Mujeres en el Panel: 30° aniversario de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). México: logros y retos en la igualdad de género (derechos político-electorales), en el marco del evento “Justicia electoral y equidad de género. Voto y elegibilidad: por el derecho a ser electas”, organizado por el TEPJF los días 8 y 9 de marzo de 2009.

listas de representación proporcional, de acuerdo al artículo 220, se prevé que se integren por segmentos de cinco candidaturas y en cada uno de los segmentos debe haber dos candidaturas de género distinto, de manera alternada. En el artículo 221 se faculta al IFE para llevar a cabo acciones de requerimientos, amonestación e incluso negativa de registro de candidaturas cuando los partidos no observen los procedimientos establecidos en materia de equidad de género.

Amén de la libre interpretación que los partidos hacen de la ubicación de mujeres y hombres en la lista de representación proporcional -en la que generalmente asignan un hombre a la primera posición-, existe siempre la posibilidad de nominar mujeres sustituibles, es decir, mujeres que una vez electas pueden ser sustituidas por hombres. Esta situación fue propiciada por el Acuerdo del IFE del 10 de noviembre de 2008, que estableció que el porcentaje aplicaría sólo a las candidaturas de propietarios y no a la fórmula completa¹⁰ por lo que los partidos -principalmente el PVEM, el PRI y el PT-tuvieron un incentivo para manipular la cuota de género con el objeto de hacer llegar de cualquier manera a un hombre.¹¹ Como consecuencia, la tendencia alcista que se esperaba tener por efecto de la reforma del IFE que elevó la cuota de género a 40 por ciento, fue frenada. Así, aunque en la elección de 2009 la participación de mujeres se elevó 5 puntos porcentuales (de 22.8 en la pasada legislatura pasó 27.8 en la actual LXI Legislatura), con el desplazamiento de las diputadas, la presencia femenina en la cámara se redujo a 25 por ciento.

¹⁰ **El PRD impugnó el acuerdo por considerar que al establecer el porcentaje de género sólo para los candidatos propietarios y no para las fórmulas, se propiciaba que una vez electo el candidato propietario, renunciara para dejar su lugar al suplente. El tribunal desestimó la impugnación. El proceso electoral de 2009 le daría la razón al PRD, pues apenas iniciado el periodo legislativo varias diputadas solicitaron licencia “por motivos personales” para dejar su lugar a sus suplentes hombres. PT.**

¹¹ La solicitud de licencias por tiempo indefinido es una práctica frecuente que adopta los partidos como estrategia de movilidad de sus activos y/o de continuidad de sus carreras políticas. Sin embargo, esta práctica se ha localizado más en los hombres quienes tienen mayores oportunidades de seguir carreras políticas. De hecho, en gran medida esta ha sido una de las maneras por las cuales las mujeres -regularmente suplentes de los hombres-, incursionan como diputadas, ya que suplen a un diputado hombre que va en pos de otras aspiraciones políticas. Lo que llama la atención de las licencias de diputadas de la LXI Legislatura fue lo deliberado con que se fraguó las candidaturas de mujeres para aparentar cumplir con la cuota de género.

Cuadro 3

Integración de la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados según género y grupo parlamentario

Partido	Hombres		Mujeres		Total	
	Número	%	Número	%	Total	%
PRI	186	78.5	51	21.5	237	100
PAN	94	65.7	49	34.3	143	100
PRD	49	71	20	29	69	100
PVEM	15	71.4	5	28.6	21	100
PT	10	76.9	3	23.1	13	100
P.CONV.	4	50	4	33.3	8	100
P.N.A.	6	66.7	3	50	9	100
Total	364	72.8	136	27.2	500	100

Fuente: http://siti.diputados.gob.mx/LXI_leg/cuadro_genero.php entrada 27/05/2010

Es posible que este 25 por ciento todavía experimente cambios a lo largo de la legislatura por efecto de los movimientos que hacen los partidos políticos de sus representantes para derivarlos hacia otros puestos públicos o competencias electorales.¹² En estos procesos la presencia de las mujeres puede equilibrarse un poco o desequilibrarse aún más. Así, en lo que va del periodo legislativo, el PAN ha ingresado a 3 mujeres y a un hombre, lo que da un saldo positivo para las mujeres de 2 (es decir 3 suplentes mujeres ocuparon los cargos de tres propietarios hombres, al tiempo que un hombre ocupó el lugar de una propietaria mujer). En el caso del PRI hay un saldo negativo de 3 mujeres ya que ingresaron 4 mujeres pero entraron también 7 hombres. El PRD y el PT tienen un saldo negativo de 1 mujer

¹² En lo que va del transcurso de la legislatura han ocurrido un gran número de licencias, Sin embargo no todas se han dado como efecto de arreglos previos para dejar en el cargo a un suplente de distinto género; algunas se han dado en el fragor de los procesos electorales estatales en donde los diputados federales renuncian para ir a competir por los cargos políticos, tal es el caso de la Diputada por el PRI Angélica Araujo quien renunció para competir por la Presidencia Municipal de Mérida en las elecciones de mayo de 2010 (que ganó). Otro caso es el del Diputado del PRI Eviel Pérez con suplente mujer-, que renunció para irse como candidato a gobernador del Estado de Oaxaca por el PVEM (en alianza con el PRI y uqe finalmente perdió).

respectivamente ya que sólo ingresó un hombre y ninguna mujer. El PVEM es el que mayor saldo negativo presenta ya que sólo ingresó una mujer, pero también ingresaron 5 hombres, lo que da un saldo negativo de 4 mujeres.¹³

A la luz de los resultados políticos, donde sólo un escaso número de mujeres se incorpora a los órganos de representación – y donde nada garantiza su permanencia-, podemos decir que el arribo a la primer década del Siglo XXI, en el Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana, tiene un saldo negativo, con un déficit en cuanto a instrumentos institucionales para el ejercicio cabal de los derechos políticos de las mujeres. Si bien se cuenta con la cuota de género este mecanismo no ha sido suficiente como Acción Afirmativa. La insuficiencia de este mecanismo se alberga en la concepción liberal que sustenta el marco jurídico de los procesos electorales que los supone competitivos y por ende democráticos. De hecho, la ley electoral exime del cumplimiento de la cuota de género a los partidos cuando los candidatos son elegidos “por procedimientos directos”, es decir que se eligen con el voto de los militantes (o adherentes en su caso, o incluso de la ciudadanía). En la actualidad esta concepción liberal de la democracia choca con las actuales tendencias de una nueva gobernabilidad más incluyente.

1.7. El género como elemento de la gobernabilidad política

Como se puede advertir, el déficit en el ejercicio pleno de los derechos políticos de las mujeres puede ser un lastre para los cien y doscientos años siguientes si no nos decidimos a crear instituciones que eleven la calidad de la democracia que hemos tenido hasta ahora. Reconocer este hecho nos permitirá planear y diseñar arreglos institucionales futuros que consideren el peso que tiene el género en la desigualdad de las personas y por ende de la sociedad en su conjunto. El género, como factor de desigualdad social requiere ser incorporado a los principios constitucionales que definen nuestra forma de organización política pues como bien explica Agacinski

¹³ Sólo se toman en cuenta los intercambios cuyos suplentes son de distinto sexo a los propietarios, pues de esta manera se altera la composición de la legislatura por sexo.

(1998), la evidente mixitud del hombre –la división sexual de la humanidad-, obliga a renunciar al viejo sueño de un modelo único de humanidad basada en el hombre para poder considerarla como formada por dos tipos de seres humanos distintos, a veces parecidos, pero también diferentes. Pensar en la mixitud del hombre es pensar en la diferencia y asimetría que conlleva el género, lo que implica una relación política de los sexos, que abre la posibilidad de sacar a las mujeres de la marginalidad en las que las ha mantenido la política (y los políticos).

En este sentido, podemos hablar de batallas pendientes que tienen que ver con la construcción de una gobernabilidad democrática con inclusión de género. De acuerdo con Guzmán (2003), es posible articular la gobernabilidad democrática y la equidad de género siempre y cuando las mujeres ganen fuerza y legitimidad en los espacios públicos e ingresen en los debates articulando sus intereses de género con los intereses más generales de la democracia. Para Brody, 2009, Las instituciones de gobernanza moldean las percepciones acerca de los roles que las mujeres y los hombres juegan en la sociedad, además de determinar su acceso a derechos y recursos. Por ello, involucrar a las mujeres en la definición de tales políticas y procesos, así como dar forma a las instituciones que los producen, hace más probable que éstas sean sensibles a las diferentes necesidades y situaciones tanto de las mujeres como de los hombres contribuyendo así a la igualdad de género

En este sentido, algunas de las interrogantes que se plantean para el arribo a una nueva gobernabilidad tienen que ver con las siguientes cuestiones: ¿Cómo asegurar el pleno ejercicio de los derechos políticos de las mujeres de manera que se garantice su real participación en la vida política del país? ¿Cómo fortalecer la capacidad y representatividad de los partidos políticos a fin de que cumplan a cabalidad con su función pública de ser vías de acceso de la ciudadanía -hombres y mujeres- al poder político? La respuesta a ambas cuestiones es compleja y engloba aspectos no sólo institucionales sino también sociales y culturales. Nos centraremos en los primeros, esto es, en los factores de tipo institucional que norman los procesos electorales y la integración de los órganos de gobierno.

1.8. La necesaria democratización de los Partidos Políticos

En el actual momento de cambio político los Partidos, como organizaciones de ciudadanos no pueden estar actuando a su propio arbitrio en el desempeño de su función pública. Existe la necesidad de democratizar a los Partidos Políticos a fin de fortalecer su capacidad de representar los intereses diversos de la sociedad. Partidos eficientes, con vocación democrática no sólo al exterior, sino también en su vida interna, es uno de los aspectos que más necesita la nueva gobernabilidad en la sociedad actual. Algunos expertos se han pronunciado ya sobre la necesidad de que exista una Ley de Partidos que norme la acción de estas organizaciones a las que la Constitución les ha confiado la capacidad de formas gobiernos.

Uno de los aspectos mínimos con la que los partidos han de funcionar debe de ser la igualdad de género, elemento que deberá orientar su desempeño electoral, es decir, los partidos deben ser traductores del principio de igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, sólo así estarán en condiciones de rendir cuentas del financiamiento público que se les otorga. Lo anterior requerirá rediseñar las actuales reglas del juego para la competencia electoral, así, la Constitución debe garantizar la participación de las mujeres en los órganos de poder tanto a nivel de las diputaciones de mayoría como de representación proporcional. Esto requiere a su vez, quitar la excepción que permite a los partidos no acatar la cuota de género en las diputaciones de mayoría cuando son electas mediante métodos directos, dando por hecho que éstos son democráticos. Asimismo, en las listas de representación plurinominal deberá garantizarse la presencia de mujeres para lo cual se deberá ser muy puntual en la forma de ubicar a los hombres y a las mujeres. El principio de alternancia de género deberá prevalecer como criterio de ordenación de las candidaturas. Ya que la acción afirmativa pretende acelerar la presencia de mujeres en el congreso, se deberá establecer que la lista debe iniciar con una mujer, seguida de un hombre y así sucesivamente hasta terminar la lista. Hasta ahora, la representación proporcional ha sido una de las vías principales por la que los partidos políticos aseguran posiciones a sus militantes “notables” – regularmente

hombres-, desvirtuando así su principio intrínseco, que es dar cabida a las minorías (en el caso de las mujeres, una minoría cultural, no numérica).

Este rediseño debe apuntalarse en otros cambios políticos, sociales y culturales. Pero la participación de las mujeres en la política no puede ocurrir sin la modificación del papel que desempeña en la vida privada y que suele absorber su tiempo y sus energías, además de que la aísla de la vida pública. Las mujeres que participan actualmente en la política siguen enfrentando el dilema de dividir su tiempo entre las responsabilidades que les han sido asignadas social y culturalmente en el ámbito familiar y las que les exigen el desempeño del cargo. Es decir, el espacio doméstico deberá ser también rehabilitado en sus funciones organizativas a fin de que todos sus miembros participen del trabajo que implica mantener las condiciones de reproducción domésticas, de manera que las mujeres liberen tiempo para dedicarlo a las actividades de desarrollo político.

1.9. Referencias bibliográficas

Agacinski S. (1998). Política de sexos» Taurus Madrid

Brody, A. (2009). Un vistazo al género y la gobernanza. En Breve: boletín de Bridge, edición 21, abril de 2009. Disponible en: http://www.bridge.ids.ac.uk/reports/Governance_OR_Spanish.pdf

De Gouges O. (1791). Declaración De Los Derechos De La Mujer y de La Ciudadana. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf>

Código Federal Electoral. Diario Oficial de la Federación. 14 de enero de 2008.

COFIPE (2008). “Acuerdo del Consejo General del Instituto Federal Electoral Sesión extraordinaria 10 de noviembre del 2008. Criterios aplicables para el registro de Candidaturas a Diputados por ambos principios que presenten los Partidos Políticos

y, en su caso, las coaliciones ante los Consejos del Instituto, para el Proceso Federal Electoral 2008-2009”. En: <http://www.ife.org.mx/portal/site/ifev2> entrada 28/08/2009.

Constitución Política Mexicana. DOF 24 de agosto de 2009.

Convención Interamericana sobre Concesión de los Derechos Políticos a la Mujer. En: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/25/pr/pr21.pdf>

Dahl Robert A. (1992). La democracia y sus críticos. Paidós, Barcelona.

Cuadernos de quejas y lamentos (Cahiers de plaintes et doléances). Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Cuadernos_de_quejas

Guzmán V. (2003). Gobernabilidad Democrática y Género: una articulación posible. En: (<http://www.iigov.org/papers/tema1/paper0002.htm>).

INEGI, (2010). Mujeres y Hombres en México. INMUJERES e INEGI. México

INMUJERES. Hombres y Mujeres, Participación sociopolítica. Centro de Documentación. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/>

Inmujeres. Solicitudes de licencia indefinida. Disponible en: http://enlamira.inmujeres.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=292&Itemid=259

Integración de la LXI Legislatura de la Cámara de Diputados según género y Grupo Parlamentario. Disponible en: http://sitl.diputados.gob.mx/LXI_leg/cuadro_genero.php entrada 27/05/2010

Las Mujeres en la Revolución Francesa. Documento electrónico disponible en: http://www.google.es/search?sourceid=ie7&q=Las+mujeres+en+la+revolucion+francesa&rls=com.microsoft:es-mx:IE-SearchBox&ie=UTF-8&oe=UTF-8&rlz=117TSLA_esMX415 entrada 12/ 10/2010

Nuestro Tiempo. “Despilfarran millones destinados al desarrollo político de mujeres.
En: <http://nuestrotiempotoluca.wordpress.com/2010/03/17/despilfarran-millones-destinados-al-desarrollo-politico-de-mujeres/>

ONU (1979). Convención sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW). Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> entrada: entrada12/10/2010

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos. Disponible en:
Humanos.<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

ONU, 1952. Convención Sobre los Derechos Políticos de la Mujer.
<http://www.cedhj.org.mx/cedhj/legal/declaraciones/decla34.pdf>

Peña, B. (2003). La cuota de género en la legislación electoral mexicana: ¿igualdad de oportunidades o igualdad de resultados? en: Revista Mexicana de Estudios Electorales. Número 2 julio-diciembre de. Sociedad Mexicana de Estudios Electorales. Pág. 35-58.

Se niega Licencia a diputada. Disponible en:
<http://pendulodechiapas.com.mx/web/ciudad/2952-te-niega-licencia-a-olga-luz>

Tuñón E. (2006). “La incorporación de las mujeres a la vida política nacional”, en, Avances de la perspectiva de género en la las acciones legislativas. Compendio. México Cámara de Diputados LIX Legislatura.

Capítulo II

Estudios relacionados con perspectiva de género realizados en ITSON en los últimos veinte años.

Luz Alicia Galván Parra

Fitzia Guadalupe Roldán Ramírez

Académicas del Departamento de Psicología del ITSON

2.1 Introducción

En los últimos años, se ha desarrollado el concepto de perspectiva de género, con el propósito de replantear todos aquellos temas que se consideran de vital importancia para la mujer. Sin embargo, la perspectiva de género se ha convertido en un concepto tan totalizante, que ya no es un término más en la lista del feminismo, sino un nuevo modo de ver al ser humano, una nueva perspectiva desde la cual se pueden reelaborar los conceptos de hombre y mujer, sus respectivas vocaciones en la familia y la sociedad, y la relación entre ambos. De este modo los conceptos de sexualidad, matrimonio, vida y familia también se ven radicalmente afectados, de ahí la importancia de analizar este concepto tan delicado y revolucionario.

2.2 Justificación

La igualdad de género supone que los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de cada persona se consideren, valoren y promuevan de igual manera. Ello significa que mujeres y hombres deban convertirse en iguales, y que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de si ha nacido hombre o mujer. Por eso se habla de igualdad de oportunidades, es decir, que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades en todas las situaciones y

en todos los ámbitos de la sociedad, que sean libres para desarrollar sus capacidades personales y para tomar decisiones.

2.3 Objetivo

El presente capítulo se propone dar a conocer diversos estudios relacionados con perspectiva de género que se han venido realizando en los últimos veinte años en el sur de Sonora derivado de trabajos de tesis de la licenciatura de Psicología. En esta búsqueda destacan resultados de estudios sobre violencia en el noviazgo, estudios sobre sexualidad y caracterización de la relación de pareja tocando la problemática de la infidelidad y conductas asociadas a satisfacción sexual entre otras.

2.4 Desarrollo

La violencia en general, en los últimos años se ha convertido en un problema social muy fuerte que impacta y domina en gran medida a nuestra sociedad sin importar clase social, nivel educativo, sexo y edad. En un estudio realizado con jóvenes universitarios sobre violencia en la relación de noviazgo por Ramírez y Nuñez (2010), con el objetivo de conocer los factores asociados a la violencia en la relación de pareja aplicaron un instrumento integrado por 20 reactivos en una muestra integrada por 376 sujetos de diversas carreras de una Universidad, donde el 50% pertenecían al sexo femenino y 50% al masculino. Las escalas que evaluaron fueron: autoestima, estilo de crianza, factor social y factor económico. Los resultados obtenidos en esta investigación al llevar a cabo un análisis de las respuestas por género se pudo identificar que la mujer reporta menor porcentaje de indicadores que pueden generar violencia en la relación en comparación a la que manifiestan los hombres, siendo ligeramente superior la diferencia en la variable de estilos de crianza y factor económico.

Otro estudio relacionado con la violencia es el de Esquer y Miranda (2000), en donde se describen las características de la violencia dirigida hacia la mujer por parte de su pareja, en una muestra intencional de 250 mujeres, que habitan 25 colonias urbano-populares de Ciudad Obregón, Sonora. El maltrato se clasificó en físico, psicológico y sexual, relacionándolo con el nivel de desarrollo social, el cual se describe como la adecuación del individuo al contexto que lo rodea; tomando como base los modelos Secord, Thoits, Maccoby y Jacklin. Se planteó que existe una relación positiva entre los indicadores de violencia y el nivel de desarrollo social, la cual fue confirmada; presentándose en los sujetos los síntomas psicológicos característicos de un bajo desarrollo social, como aislamiento, baja autoestima, tristeza, y en algunos casos ideas o intentos suicidas. Se concluyó que el aislamiento en el desarrollo social de mujeres violentadas, está presente en diferentes grados.

La violencia también ha sido estudiada dentro del contexto familiar, una muestra de ello, es el proyecto de investigación de Obeso (2011), sobre un análisis de violencia intrafamiliar en mujeres pacientes del hospital general de Ciudad Obregón, Sonora desde la perspectiva de género, en el cual pretende analizar y describir los tipos de violencia que vive una mujer en el ámbito familiar desde la perspectiva de género. Los participantes se elegirán al azar pacientes del HGO, mediante diseño intencional. Los materiales a utilizar son un formato de tamizaje de Violencia (SSA, CEPAVI) para detección de casos de violencia en la mujer (psicología, física y sexual) y entrega de folletos informativos sobre centros de ayuda a víctimas de violencia. Teniendo como objetivo general detectar casos de violencia intrafamiliar en pacientes mujeres mayores de quince años de edad, que acuden a consulta externa al HGO, y analizarlos también en relación a variables sociodemográficas tales como la edad, estado civil, nivel socioeconómico, escolaridad, entre otros.

Jiménez y Ruiz (2010), en su investigación sobre los factores que influyen en el comportamiento del agresor sexual en la cual trabajaron con reclusos del

CERESO de Ciudad Obregón, Sonora. Sujetos con antecedentes de violación sexual, que se encontraban presos dentro del período enero del 2000 al mes de diciembre del 2009; participando 40 sujetos cuyas edades eran de 18 años en adelante. Aplicando un instrumento el cual mide 10 variables y consta de 58 reactivos. Las variables fueron: familia, impulsividad, autosatisfacción, sensopercepción, autoestima, sociabilidad, drogas, rechazo, culpa y sexualidad. Los resultados obtenidos pudieron señalar que los factores mencionados juegan un papel predominante el cual los predispone hacia un acto delictivo como es la agresión sexual hacia la mujer.

Plasencia (2011), en su investigación sobre redes semánticas y la perspectiva de la pareja sobre lo real e ideal menciona que la principal causa de noviazgo para las mujeres es la atracción, después de la amistad, el tener alguien con quien puedan platicar, compartir, admirar, querer y satisfacer la necesidad de no estar sola, además que tengan intereses en común. Para los hombres la principal causa de noviazgo es el interés físico, la amistad, la diversión y el gusto por la aventura. De ahí el interés por estudiar la conceptualización psicológica de dos términos relacionados con la perspectiva de pareja tanto en hombre como en mujeres de nuestra localidad a través de la técnica de redes semánticas. Los sujetos participantes fueron 50 hombres y 50 mujeres con una relación de noviazgo, de casados, todos mayores de edad, entre 18 y 45 años. De esta investigación se concluye que las perspectivas entre hombres y mujeres no son las mismas, y que las relaciones de pareja han ido cambiando y evolucionando con el tiempo.

En un estudio sobre actitud hacia la sexualidad y conducta sexual como factores asociados a la satisfacción sexual en hombres y mujeres realizado en el 2005, Santillán toma en consideración el alto índice de personas insatisfechas sexualmente con el propósito de estimar su grado de asociación en este fenómeno y encontrar diferencias por género al respecto. Se utilizó una muestra de 268 personas heterosexuales divididas equitativamente en hombres y mujeres, con edad promedio para los hombres de 34.9 años y para las mujeres 30.1 años en

Ciudad Obregón Sonora. La batería de pruebas que se empleó fue diseñada especialmente para la investigación compuesto de 85 reactivos diseñados para determinar el nivel de aceptación hacia la sexualidad, tipo y frecuencia de conductas que se emplean en la intimidad y niveles de satisfacción sexual alcanzados por hombres y mujeres. En los resultados de esta investigación, no se encontraron datos que demuestren diferencias por género con relación a las percepciones que se tienen sobre la sexualidad, gracias al creciente involucramiento tanto en hombres como de mujeres a altos niveles académicos y al desarrollo social que se ha manifestado en los últimos tiempos. Se concluyó que existen mayor número de hombres con niveles de placer sexual elevados en comparación con las mujeres, debido a que ellos obtienen su satisfacción con base a las respuestas fisiológicas de su organismo y en el uso de técnicas sexuales que le permiten expresar sus deseos, y aumentar el nivel de placer en el encuentro erótico; mientras que la mujer se encuentra más interesada en satisfacer a su compañero coartando o inhibiendo su propio placer.

Por otra parte González (2005), en su investigación sobre factores psicológicos asociados a la disfunción sexual en adultos de Ciudad Obregón Sonora en el cual participaron 300 adultos sexualmente activos, de los cuales 150 son de sexo femenino y 150 de sexo masculino, cuyas edades oscilan entre los 19 y 65 años. Aplicando el inventario de Salud Sexual Masculina y el Cuestionario para Mujeres Female Sexual Function Index, para recabar información sobre las disfunciones sexuales en ambos géneros. Encontrando como resultados, que la Dispareunia y Deseo Sexual Inhibido, es el factor psicológico que más se relaciona con la Comunicación Inadecuada, seguido de Temor y Conflictos en la Pareja. Llegándose a la conclusión de que no existe diferencia significativa entre hombres y mujeres respecto a incidencia de indicadores asociados a las disfunciones sexuales, pero al mismo tiempo se establece que la presencia en ambos géneros es alta. Un estudio relacionado con el anterior, fue el que realizaron Borboa y Parra (1995), sobre las diferencias en el nivel de satisfacción conyugal entre mujeres casadas de diferente clase socioeconómica.

La infidelidad también ha sido objeto de estudio desde la perspectiva de género, tal es la investigación realizada por León (2010), con el propósito de dar a conocer los motivos del porque una mujer puede ser infiel. En su investigación se analizaron algunos temas de estudio tales como: la elección de pareja, la idealización, los géneros y roles sexuales, la infidelidad, las etapas, entre otros. La investigación se llevo a cabo con dos sujetos cuyas edades varían entres sí, 25 y 35 años, pertenecen a un nivel socioeconómico medio, las cuales reúnen las características de estar casadas, tener más de dos años en su relación actual, y haber realizado actos de infidelidad dentro de esta relación. El instrumento utilizado fue una guía del entrevistador de ella se desprende una entrevista semiestructurada de 35 preguntas. La entrevista contiene temas sobre la personalidad y autoconcepto del sujeto, causas de su infidelidad, estados emocionales por los que ha pasado al momento de la conducta infiel, así mismo de las consecuencias tanto físico, emocional y de relación. La similitud encontrada en los sujetos estudiados consistió en primera instancia en que la mujer es infiel debido al abandono, el descuido, la ausencia de gratificación afectiva, que sienten por parte de sus conyugues, asimismo aspectos personales del pasado no resueltos, tales como la relación con el padre y su identificación con el mismo, adoptando la conducta infiel, la cual se presenta como la conducta manifiesta. También se encontró que la mujer es infiel ocasionalmente por venganza ya que esto le ocasiona una sensación placentera reduciendo así el nivel de ansiedad. En conclusión existen una gran variedad de aspectos tanto personales como emocionales y sociales, a su vez por parte de la pareja para que la mujer llegue a ser infiel.

Las variables psicosociales asociadas al divorcio han sido estudiadas por Matus y Russo (1996), utilizaron un método en su investigación que consistió en la aplicación de un instrumento que fue diseñado a manera de entrevista escrita, el cual abarca una lista de 16 variables que se asocian al divorcio. A partir de los resultados obtenidos se llegó a la conclusión de que un factor por sí solo no es determinante para llevar a un matrimonio a su disolución; sino que es necesario

que haya dos o más factores que propicien los desajustes entre los cónyuges para terminar en el divorcio. Concluyendo que tanto hombres como mujeres cuando toman la decisión de divorciarse son varias las causales o los factores que inciden para ello.

Asimismo, la homosexualidad también ha sido de interés para algunos investigadores, tal es el caso de un estudio realizado por Armenta y Aguirre (2005), sobre percepción psicológica del concepto amor en personas heterosexuales y homosexuales. En el cual obtuvieron resultados altamente semejantes en cuanto a la conceptualización del amor, es decir, encontraron que las personas sin importar su orientación sexual perciben dicho constructo casi de la misma manera. Otro estudio relacionado con esta temática fue el realizado por Gámez y López (2000), con el fin de determinar si el homosexual hombre de Ciudad Obregón, se siente aceptado por los heterosexuales de su misma comunidad; así también; el conocer cuáles son las áreas donde frecuentemente se desempeña laboralmente, constituyendo una muestra de 40 sujetos, sin importar si existe relación en su grado de estudio, edad y estrato socio-económico. Los resultados obtenidos, logran comprobar que si existe diferencia significativa en la aceptación percibida por el homosexual; y al tipo de empleo con que los sujetos cuentan. Al término de la investigación, se pudo concluir que el homosexual siente mayor aceptación, si a su alrededor o cerca de él, existen personas con la misma preferencia sexual.

En relación a los conocimientos y actitudes hacia aspectos básicos de la sexualidad en adolescentes indígenas y mestizos de tercero de secundaria de una zona rural del sur del Estado de Sonora, Chávez (1996), encontró que el nivel de conocimientos hacia aspectos básicos de sexualidad fue bajo en una muestra de 135 adolescentes de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 13 y 17 años, otro resultado que se advirtió fue la superioridad masculina a nivel de conocimientos y una actitud más liberal en comparación con la mujer; esto debido a la educación represora y restrictiva en el ámbito sexual de que es objeto el

género femenino, creándole mayor cantidad de sentimientos de culpa y vergüenza. En cambio el varón recibe una educación más permisiva en donde se fomenta y o acepta el interés y pericia sexuales.

Una investigación más, también relacionada con el conocimiento pero en este caso enfocado al empleo de los anticonceptivos y su uso en la práctica sexual de estudiantes universitarios es la que realizaron Téllez y Regalado (2001), en la cual se trabajo con una muestra de 1361 alumnos universitarios de los cuales 620 eran mujeres y 741 hombres, a través de un estudio no experimental de tipo descriptivo. El instrumento de medición que utilizaron constó de dos apartados con un total de 46 reactivos los cuales evalúan los conocimientos sobre el empleo de los anticonceptivos así como la práctica sexual y anticonceptiva respectivamente. Los resultados obtenidos indican que el nivel de conocimientos sobre el empleo de los anticonceptivos es insuficiente, existiendo diferencias significativas de género. Concluyendo que los jóvenes encuestados poseen un nivel medio-bajo en su mayoría; los hombres poseen un nivel más elevado que el de las mujeres al respecto. Los jóvenes tienen la opinión de que los anticonceptivos no interfieren en la satisfacción sexual, sino más bien en la reputación social puesto que el usarlos implica que la sociedad se entere que son sexualmente activos.

Finalmente, un tema poco estudiado ha sido el que abordaron Acosta y Romero (1997), sobre diferencias en habilidad de comprensión espacial en alumnos universitarios desde una perspectiva de género, en el cual se comparó la habilidad espacial por sexo, tanto en hombres como en mujeres, utilizando una prueba de factor general de inteligencia, el HMP o test de Habilidades Mentales Primarias. Se tomó una muestra de 344 sujetos, 172 hombres y 172 mujeres, sujetos que son alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora, contando con edades que fluctúan entre los 18 y 25 años de edad aproximadamente, con un nivel socioeconómico semejante, esfera media alta y media baja. Los resultados encontrados indican que los hombres poseen una mayor habilidad espacial que las mujeres, resultados coincidentes con estudios llevados a cabo en otros países.

Este estudio muestra básicamente la habilidad espacial presente en los evaluados, más no pretende o propone identificar y explicar las variables que intervienen para que se denote una diferencia en un estilo cognitivo, tal como la habilidad espacial.

2.5 Conclusión

El presente marco de análisis sitúa a las mujeres dentro de un contexto que las enfoca en los procesos y relaciones que producen y refuerzan las desigualdades entre mujeres y hombres, haciendo visible, por tanto, la cuestión del poder que subyace en las relaciones de género. Una vez más se comprueba que el enfoque de género muestra cómo las relaciones de hombres y mujeres son construidas socialmente; tienen asignados distintos roles en la sociedad, y estas diferencias de género están determinadas por factores ideológicos, históricos, religiosos, étnicos, económicos y culturales, generadores únicamente de desigualdad.

El medio para lograr la igualdad es la equidad de género, entendida como la justicia en el tratamiento a mujeres y hombres de acuerdo a sus respectivas necesidades. Es decir, la equidad de género implica la posibilidad de utilizar procedimientos diferenciales para corregir desigualdades de partida; medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades.

2.6 Referencias bibliográficas

Acosta, C. y Romero, M. (1997). Diferencias en habilidad de comprensión espacial en alumnos universitarios: un estudio de género. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Armenta, J. y Aguirre, J. (2005). Percepción Psicológica del concepto amor en personas heterosexuales y homosexuales. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Borboa, A. y Parra, G. (1995). Diferencias en el nivel de satisfacción conyugal entre mujeres casadas de diferente clase socioeconómica. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Chávez, B. (1996). Conocimientos y actitudes hacia aspectos básicos de la sexualidad en adolescentes indígenas y mestizos de tercero de secundaria de una zona rural del sur del estado de Sonora. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Esquer, M. y Miranda, S. (2000). Desarrollo social en mujeres violentadas que habitan en colonias urbano-populares de Cd. Obregón, Sonora. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Gámez, E. y López, N. (2000). Aceptación social: un análisis desde la percepción del homosexual en Cd. Obregón, Sonora. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

González, C. (2005). Factores psicológicos asociados a la disfunción sexual en adultos de Cd. Obregón, Sonora. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Jiménez, M. y Ruiz, J. (2010). Factores que influyen en el comportamiento del agresor sexual. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Matus, M. y Russo, R. (1996). Variables psicosociales asociadas al divorcio. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregon, Son.

Obeso, A. (2011). Análisis de violencia intrafamiliar en mujeres pacientes del Hospital General de Obregón, desde la perspectiva de género. (Proyecto de Tesis de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Plasencia, M. (2011). Redes semánticas y la perspectiva de la pareja sobre lo real e ideal. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Ramírez, C. y Nuñez, D. (2010). Violencia en la relación de noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología CNEIP, 15 (2), 273-283.

Santillán, R. (2005). Actitud hacia la sexualidad y conducta sexual como factores asociados a la satisfacción sexual en hombres y mujeres: un estudio comparativo. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Téllez, A. y Regalado, L. (2001). Conocimientos sobre el empleo de los anticonceptivos y su uso en la práctica sexual de estudiantes universitarios. (Tesis inédita de Licenciatura). Instituto Tecnológico de Sonora, Cd. Obregón, Son.

Capítulo III

Género y educación: Percepción sobre equidad de género en relaciones y prácticas del ambiente familiar – escolar.

Mtra. Cristina Castillo Ochoa

Profesora investigadora del Departamento de Contaduría y Finanzas del ITSON

3.1 Introducción

A nivel mundial se aspira solventar la problemática que representa la perspectiva de género de forma satisfactoria en los grupos sociales, específicamente, en los centros educativos; a través de la ejecución de programas de equidad, perspectiva y atención a la diversidad del profesorado, a los alumnos, y del mismo colectivo en general.

La adopción de los estudios de género en este contexto forma parte del interés de los colectivos adoptados por las nuevas tendencias de diversidad en contextos inclusivos y considerando la importancia de que las universidades sean partícipes en la generación de nuevo conocimiento, en el sentido empírico y teórico.

Partimos entonces de que el género (no el sexo) determina lo que es conveniente, apropiado y posible para hombres y mujeres en relación a sus comportamientos, actitudes, roles, actividades, y participación en los diferentes ámbitos sociales: en la familia, en la educación, en el gobierno, en las actividades económicas, en la distribución de los ingresos, de los recursos, y en las instituciones, para cada contexto socio-cultural particular (Gasteilz, 1998).

Actualmente la dualidad sexo-género produce una relación desigual de poder entre mujeres y hombres que tiene que ver con una distribución desigual de conocimientos, propiedad e ingresos, responsabilidades y derechos. Es por lo tanto, una dimensión de desigualdad social (De Barbieri, 1992).

Analizar una realidad desde este punto de vista, permite obtener información sobre las relaciones entre mujeres y hombres en un determinado contexto. De esta manera, el problema no son las mujeres en sí, sino la desigualdad en las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Por lo tanto las soluciones deben ser alcanzadas por ambos de manera que beneficie y transforme la sociedad en su totalidad.

Asimismo, las relaciones de género cruzan otras desigualdades que tienen que ver con la pertenencia a grupos sociales, de edades, de etnias, etcétera, generando una doble o triple situación de desventaja. Concebido de esta manera, el género es uno de los principales instrumentos de análisis de las condiciones que viven las mujeres en relación a los hombres en cualquier tipo de sociedad, es decir, en los procesos sociales y, por lo tanto, en los procesos de desarrollo.

La promoción de la igualdad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES), inicia en la década de los noventa y se presentan avances en la década actual ya que se convirtió en un problema de agenda de política así como de investigadores e investigadoras de la línea de análisis y estudios de género.

Con base en lo anterior muchas han sido las experiencias de análisis sobre el estado que guarda la equidad de género en educación superior; como lo es caso de España donde las autoras Pérez y Alcalá(2009) analizan la política de ley de la ciencia de 1986 donde a partir de un diagnóstico evalúan que las políticas son insuficientes para el avance de la investigación así como también para su propuesta de desarrollo prospectivo.

La crítica que realizan a partir del análisis cuantitativo es la evidente no incorporación de la mujer en el desarrollo de la comunidad científica y por otra parte muestran que el denominado “techo de cristal” en el desarrollo de la carrera académica de mujeres en relación a los hombres existe y describen

el avance del hombre en el periodo de 1986 a 2005, la disminución de crecimiento y posicionamiento de la mujer.

Lo anterior ha sido una constante, por lo que inician el proceso de promoción y de eliminación de obstáculos para la igualdad de la relación educación-formación- empleo, entre hombres y mujeres en instituciones de educación superior y en organismos de promoción de la investigación científica del profesorado, evitando con ello la tradicional invisibilidad de la mujer en la generación del conocimiento y su influencia en el desarrollo social.

En el caso de México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la de mayor población académica presenta en el mes de marzo del 2005, una reforma al estatuto general que coloca al mismo nivel la equidad de género y libertad de cátedra, creándose la comisión de seguimiento de equidad de género, promoviendo a partir de ello esquemas de desarrollo de conocimiento, formación y procesos de intervención que en prospectiva incorporen paulatinamente innovaciones al respecto, en las instituciones de educación superior.

Por otra parte se inician procesos de cambio en las IES introduciendo el concepto de diversidad como una nueva variable para el análisis de equidad de género, igualdad y democracia incorporando en los estudios de igualdad indicadores de diversidad (Belausteguigoitia, 2008)

La atención que en el presente se da al concepto de diversidad, es un avance para el desarrollo académico y esperamos que con el tiempo sea recesiva la exclusión. Recordemos que estos procesos constituyen en la vida de las universidades un cambio deseado que permeará la vida personal y académica de los actores que en ella coexistimos, directivos, personal académico, alumnos, personal de apoyo y comunidad.

Otras de las transformaciones observadas son las descritas por (Lamas, 2008) quien considera que las universidades en México y en el caso de la

Universidad Autónoma de México UNAM han iniciado procesos que eviten la desigualdad entre mujeres y hombres conduciendo a un futuro de igualdades y trato, ello con el avance de la equidad de género, proyectando un cambio a entornos mas igualitarios y democráticos un esfuerzo de las décadas de los noventas, es el programa universitario de equidad de género (PUEG).

3.2 Justificación

Las Instituciones de Educación Superior son organismos sociales que por definición son creadoras y generadoras de conocimiento, son contextos de reflexión y análisis, así como también, creadoras de propuestas para que la sociedad y los individuos desarrollen sus potencialidades y mejoren sus perspectivas de desarrollo y de vida en general. Las universidades deben ser la conciencia de la sociedad, y deben ir dando luz, no solamente en los aspectos científicos, tecnológicos y sociales, sino de manera importante en el construir axiológico, en la creación de modelos culturales más equitativos, más justos y mejores para todos los individuos sin excepción; por raza, condición, cultura, lengua, discapacidad, creencias o género.

Una de las líneas de trabajo para propiciar la igualdad ha puesto énfasis en ampliar la cobertura para garantizar que un mayor número de mujeres, indígenas o discapacitados puedan acceder a los diferentes niveles de educación formal que el Estado ofrece. En un primer nivel, desde luego que ampliar la cobertura es un factor importante y determinante combatir dogmas que colocan a la mujer en situaciones adversas que obstaculizan su papel en la educación, la economía, la sociedad y la política, a diferencia del hombre. Dogmas que a la luz de la era moderna parecieran arcaicos o pasados de moda, pero la realidad, es su vigencia y forman parte de la idiosincrasia mexicana y que está impregnada de una manera silenciosa, natural y eficaz a lo largo y lo ancho de nuestra cultura.

La discriminación no es sólo un problema de números, el que cada vez más mujeres ingresen a las universidades, no garantiza que tengan igualdad de

condiciones para desarrollarse profesionalmente, o que puedan sortear los diferentes obstáculos de la vida para terminar una carrera o para titularse. Así mismo, desde la perspectiva de trabajador, del maestro, del investigador, deben realizarse análisis más profundos que permitan hacer una radiografía más fina de las condiciones de igualdad de oportunidades.

La perspectiva de género puede definirse, de acuerdo a Bourdieu (1998), como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social, por lo que afirma, los conceptos de género determinados desde una perspectiva biológica, están tan naturalizadas en el mundo social que forman parte de nuestras estructuras mentales y de todo proceso de significación de forma prácticamente inadvertida, por lo que operan de manera velada, garantizándose, por esto mismo, su eficacia.

Las universidades deben ser la conciencia y contribuir en la creación de modelos culturales más equitativos, más justos y mejores para todos los individuos sin excepción, y aún y cuando en las IES la inclusión de género es reciente, en un contexto globalizado se han generado ya políticas y recomendaciones sobre las necesidades de la inclusión de la equidad de género en la formación de los nuevos perfiles profesionales, lo que contribuirá en prospectiva en el desarrollo de una sociedad de igualdad de hombres y mujeres con el desarrollo de prácticas e implementación de políticas públicas que permita el avance en la igualdad de género en la sociedad actual.

Lo anterior, provoca que uno de los retos de las IES sea el avance en la equidad, y para el caso de México se incluye la equidad de género, por lo que se plantea la implementación de prácticas educativas que tiendan a identificar la relación ambiente-familiar, contexto escolar y prácticas educativas con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres.

Resultando necesario identificar en las IES el estado actual de la equidad de género a partir de los diferentes actores como son directivos, profesores, alumnos, personal de apoyo, padres de familia, así como también el iniciar procesos de investigación que permitan conocer el cómo los actores resuelven en el escenario educativo los problemas que se presentan sobre la equidad de género y cuáles han sido las prácticas institucionales para fomentar la formación de igualdad entre hombres y mujeres, es decir identificar percepciones, prácticas e implementación de acciones o políticas.

3.3. Planteamiento del problema

Dando pie al presente estudio de caso, el cual busca describir las percepciones que los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), tiene con respecto a prácticas y acciones establecidas dentro de contexto con respecto a la equidad de género.

Por lo tanto, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, se pretende encontrar una respuesta por medio de la investigación a la pregunta: ¿Qué percepción sobre equidad de género poseen los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora a partir de las relaciones y prácticas del ambiente familiar-escolar; situando nuestro objeto de estudio en el contexto anterior.

Las aportaciones al estado del conocimiento sobre análisis de género de la presente son:

- Desarrollar un breve análisis teórico-empírico de aportaciones sobre la conceptualización y aportación de conocimiento sobre equidad de género a partir de la revisión de diferentes autores.
- Identificar los principales rasgos de los alumnos sobre equidad de género en una Institución de Educación Superior a partir de su relación ambiente-familiar-contexto escolar.

- Describir qué proponen desde su experiencia de alumno de educación superior para la mejora de las prácticas de formación de igualdad entre hombres y mujeres en el escenario educativo.
- A partir de la identificación de los rasgos detectados en relación con la equidad de género de los actores de Educación Superior sujetos de estudio diseñar una propuesta Educativa para la formación de prácticas de desarrollo personal, profesional e igualdad entre hombres y mujeres para implementarse por la institución.

3.4 Marco teórico

3.4.1 Equidad y género en busca de una Transversalidad

Empezaremos con la aproximación al concepto de equidad de género, describiendo primeramente el término género el cual nos remite a una diferencia sexual y fisiológica entre hombre y mujer; enfatizando el sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores en torno a la diferencia sexual entre los seres humanos, que organiza la relación entre hombres y mujeres de manera jerárquica y asegura la reproducción humana y social (INMUJERES, 2003).

El género está conformado por una construcción social, cultural y simbólica del sexo; en cada sociedad existen diferencias que distinguen a los sexos. No se habla sobre las diferencias biológicas, sino sobre una desigualdad entre los sexos como el resultado de un proceso sociocultural. La distinción entre los sexos configura las características del género en cada tiempo y espacio (Tuñón, 2002).

Cuando se habla de la igualdad entre hombres y mujeres se hace referencia a la así llamada equidad de género; la cual surge como una parte importante para mejorar las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad en conjunto, también contribuye a lograr una ciudadanía más integral y a fortalecer la gobernabilidad democrática.

La equidad de género significa que mujeres y hombres, independientemente de sus diferencias biológicas, tienen derecho a acceder con justicia e igualdad al uso, control y beneficio de los mismos bienes y servicios de la sociedad, así como a la toma de decisiones en los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural y familiar. Es la aceptación de las diferencias entre hombres y mujeres, y la aceptación también de derechos, buscando el ideal de un equilibrio en el que ninguno de ambos sexos se beneficie de manera injusta en perjuicio del otro.

Actualmente la falta de equidad de género es una problemática que los gobiernos y organismos nacionales e internacionales tratan de erradicar; pero si bien es cierto que se han tenido grandes avances en el tema, también es cierto que cada día surgen nuevos sectores donde la desigualdad de género, de etnia y de clase social obstaculizan el crecimiento económico, así como el desarrollo social y humano.

De acuerdo con lo anterior, Salinas (2008), explica que históricamente la diferencia entre el género humano ha sido marcada fuertemente, desde el inicio de la vida social, económica y política.

La discriminación y falta de equidad hacia el sexo femenino ha causado controversias a lo largo de la historia, puesto que las mujeres siempre han sido consideradas como frágiles y no merecedoras de los privilegios que se les da a los hombres. La educación y libertad de elegir han sido factores de problemáticas y surgimiento de movimientos feministas con los cuales se ha logrado erradicar la discriminación y desigualdad entre los géneros.

Selden (2004), explica que el patriarcado subordina a las mujeres y a los hombres puesto que este poder se ejerce, directa o indirectamente, en la vida civil y doméstica para reprimir a las mujeres. Esto nos dice que en la relación entre mujer y hombre, donde la mujer sufre la dominación masculina, el hombre funciona como el “uno” y la mujer se encuentra en un rango inferior, subordinada y

marginada; el proceso de subordinación comienza desde el seno familiar, al imponer reglas que separan y distinguen entre un hombre y una mujer.

Dada la desigualdad clara del sexo femenino frente al masculino, podemos hacer hincapié en la perspectiva de género la cual permite apreciar cómo tales diferencias biológicas derivando en desigualdades que se van construyendo desde muy temprana edad, se mantienen y reproducen en estructuras sociales y mecanismos culturales establecidos, y coloca a las mujeres en desventaja frente a los hombres. Señala también como las necesidades, prioridades, soluciones, aspiraciones y visión de las cosas difieren entre ambos géneros.

En casi todas las sociedades y esferas de actividad la mujer es objeto de desigualdades, manifestada en la familia, en la comunidad y el lugar de trabajo. Aunque sus causas varían de un país a otro, la discriminación contra la mujer es una realidad difundida y perpetuada por la supervivencia de estereotipos, prácticas y creencias culturales y religiosas tradicionales que la perjudican. En varios países del mundo se les priva de sus derechos legales, incluso el voto y el derecho a la propiedad, diferencias que no tiene otro nombre que discriminación, este sistema de creencias y restricciones solo obstaculizan el crecimiento económico, la prosperidad y propicia la violencia entre géneros debido a las restricciones constantes.

Como medida alternativa a la desigualdad de género surge, como refiere Lamas (2007), el feminismo como una lucha en pro de tan esperada igualdad; como tal el feminismo anhela un reparto equitativo de las oportunidades y las posiciones del poder, resultando en algunos casos una perspectiva incomoda para muchos hombres y también para muchas mujeres, debido a que se desea imponer un sentido normativo y simbólico distinto.

Por tal, solo el crear nuevos esquemas de vida que concilien el trabajo y la familia, posibilitaran mover los esquemas tradicionales entre hombres y mujeres, abriendo posibilidades para que estos se desarrollen plenamente como seres humanos.

A partir de lo anterior, se retomaría el constructo equidad como la búsqueda de medidas que logren un trato igualitario entre hombres y mujeres, obteniendo un cambio social que beneficie a ambos.

Esta búsqueda sobre derechos de equidad, a lo largo de la historia, ha sido un factor de suma importancia debido a que ha provocado diversos movimientos de libertad tanto femenina como masculina.

Las ventajas que brinda la equidad es que se promete un trato igualitario en cada persona sin importar el sexo, preferencia, raza o religión, ésta tarea es de suma importancia para un trato digno entre las personas que son víctimas de discriminación en cualquier ámbito social, educativo y laboral.

Abriendo paso a una perspectiva de género que lleva a pensar que éste no se limita solo al sexo, sino a las capacidades que tiene cada persona. Sin embargo, no es más que una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico; y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre /mujer en el imaginario social (Lagarde, 1992).

Con respecto a las actividades que conforman la educación y derechos a la igualdad se encuentra: la inclusión del “cupo de género” en los distintos niveles de organización social y política, estrategias de intervención en los textos escolares en orden a la eliminación de todas las visiones estereotipadas sobre el hombre y la mujer. Así como también la transversalidad la cual promueve la integración de las cuestiones de género en la totalidad de los programas sociales, de tal modo que sea esta perspectiva el criterio de análisis y de diseño de las políticas públicas.

La transversalización supone la descentralización de la responsabilidad de la equidad de género hacia el sector público como un todo en lo referido a la

formulación de políticas, implementación de programas y entrega de servicios (SERNAM, 2005).

Este proceso aporta gran número de ventajas como lo son enfatizar la necesidad de contar con institucionalidad, estrategias e instrumentos adecuados para incorporar criterios de equidad de género en todos los niveles; a su vez, se incorpora demandas y objetivos que han sido, a lo largo de la historia, reivindicaciones del movimiento de mujeres; mediante la transversalización se mejora la distribución de los recursos sociales, económicos y políticos, propiciando que lleguen en condiciones de igualdad a hombres y mujeres. Por último, la transversalización contribuye a adecuar los servicios públicos para que sean más pertinentes a las necesidades y perfiles de hombres y mujeres, lo que implica un acercamiento de la sociedad.

Con base en los argumentos anteriores y en busca de la implementación de una transversalidad para la equidad de género, se requiere la aplicación de políticas públicas como cursos de acción que se concretizan en planes de desarrollo, programas y acciones públicas tendientes transformar y generar cambios en las desigualdades e inequidad entre hombres y mujeres de una nación.

Permitiendo el desarrollo de diferentes acciones de política pública en beneficio de la igualdad por lo que el cambio debe ser a partir de la legislación y de las estructuras y estatutos que rigen el funcionamiento académico y administrativo de las IES.

De esta forma, la perspectiva de género sería una clave de interpretación particular en numerosas conferencias internacionales; como lo fue la Carta de las Naciones Unidas establece entre sus objetivos fundamentales los derechos del hombre, en la dignidad, el valor de la persona y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Mientras que la Carta Internacional de Derechos humanos aprobada en 1948 refiere que nadie puede ser discriminado por raza, color, sexo, idioma, religión,

opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

En épocas más recientes la Asamblea General aprobó la declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, estableciendo medidas que los estados y la comunidad internacional debían adoptar, para eliminar la violencia contra la mujer, tanto en la vida pública como en la privada.

En México se promulgó la ley federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003), en su artículo 4 tipifica como expresiones de discriminación la distinción, exclusión o restricción basada en preferencias sexuales, al igual que aquellas que tengan por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. Asimismo en su art. 9 , considera como práctica discriminatoria al realizar o promover el maltrato físico o psicológico por la apariencia física, forma de vestir , hablar gesticular o por asumir públicamente la preferencia sexual con el objeto de impedir o anular la igualdad de oportunidades.

Pero a pesar de los esfuerzos, convenios, pactos y tratados de las Naciones Unidas para favorecer a la mujer en sus derechos como ser humano y ente de la sociedad, sigue discriminada en pleno siglo XX, bajo diferentes esquemas o contextos sociales.

En el caso del contexto educativo esta equidad aún se encuentra en lucha constante, la cual se ha ido venciendo, como en lo referente a que en la antigüedad la mujer no tenía derecho a estudiar y actualmente podemos ver su participación dentro de las instituciones educativas.

Poco a poco se logra ver un avance en cuanto a los derechos de educación, logrando en años recientes de forma gradual la libertad tanto de estudiar como de elegir libremente una profesión cualquiera que ésta sea.

Para Tedesco (1987), si bien las mujeres han participado más tempranamente de otros niveles educativos, la educación universitaria ha sido un ámbito del que, hasta este siglo, han estado alejadas, salvo unas pocas excepciones. Sin embargo, en algunas décadas, esta situación cambió sustancialmente. El aumento de las mujeres en la universidad ha sido gradual durante el paso del tiempo, de ser casi inexistente, ha pasado a rebasar levemente a los hombres en las matrículas. Este proceso se ve acompañado de una mayor diversificación en las elecciones de carreras universitarias.

Según el último Censo de Estudiantes de Universidades Nacionales (1994), las mujeres constituyen el 52.2% de los estudiantes a nivel nacional, quedando un grupo reducido de carreras en las que ellas no son mayoría, las únicas carreras en las que predominan los varones es la de ciencias básicas y tecnológicas.

Desafortunadamente a pesar del reconocimiento dado, las mujeres se enfrentan al hecho de compartir su desarrollo profesional con la maternidad, el cuidado y el crecimiento de sus hijos, e inclusive de sus padres o parientes cercanos con discapacidades; en cambio, para la mayoría de los varones con los mismos compromisos de investigación y docencia, por lo general descargan sus responsabilidades domésticas en el otro sexo (esposas, madres, hermanas, hijas), lo que les permite tener mayor tiempo para generar conocimientos y alcanzar el éxito específicamente para ocupar puestos de decisión en las instituciones (Narvarez-berthelemont, 2001).

Se ha visto ya que las causas de las inequidades de géneros específicas de las universidades son múltiples y complejas, y que están vinculadas a diversos factores estructurales y de contexto (García –Guevara, 2004), por lo que es fundamental ubicar dichas inequidades, documentarlas y buscar mecanismos que combatan su continuidad, al mismo tiempo que se aseguren mecanismos para la conquista de una verdadera equidad de género.

3.4.2 Incorporación de la equidad de género en la educación

En los últimos tiempos ha tomado con fuerza en México el debate acerca de la importancia de incorporar la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior, el Instituto Nacional de las Mujeres ha llevado a cabo la práctica institucional de la cultura de la equidad de género. Se ha visto ya que las causas de las inequidades específicas de las universidades son múltiples y complejas, y que están vinculadas a diversos factores estructurales y de contexto, para introducir la perspectiva de género en la educación superior del país.

Conway (1996) define a la perspectiva de género como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera en cómo se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social.

Por otro lado, la perspectiva de género en la educación superior, según diferentes instancias educativas oficiales, tienen como objetivo promover un cambio ético en las instituciones para que estas incorporen en sus sistemas axiológicos el respeto a la diversidad y la búsqueda de la equidad, particularmente la equidad de género.

Una visión de la educación que supone, los mecanismos objetivos de transmisión, distribución y evaluación del conocimiento garantizarán una transformación de los sujetos que participan en el proceso educativo, ignorando que “los intercambios por los que fluyen fragmentos de información correspondientes a la cultura disciplinar en modo alguno garantiza su incorporación relevante al pensamiento y a la conducta de los aprendices” (Pérez -Gómez, 2004).

La incorporación de la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior tiene pues, muchos ángulos que hay que considerar y evaluar con cuidado para que realmente pueda entenderse como la producción de una estrategia inteligente que permita garantizar la equidad entre hombres y mujeres en el mundo de la educación superior. Se pretende profundizar la reflexión en

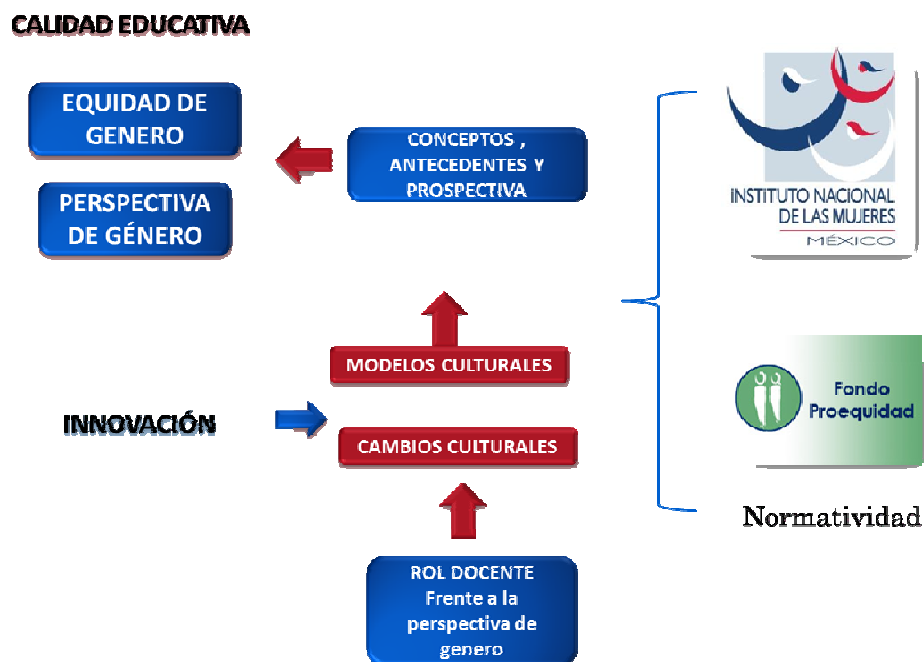
torno a uno de dichos ángulos, que considera, probablemente es el que encierra, de manera más insidiosa, la problemática del género en la educación superior y que es el relativo a la cultura institucional del mundo académico universitario (Conferencia Magistral en el Coloquio Internacional de Historia de las Mujeres y de Género en México, 2003).

Así, el principio de toda institución educativa es la de proveer acceso universal para todos y todas las personas sin importar el género, edad, origen racial, religión, etc. El 2002 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) suscribió un convenio de colaboración con el Instituto Nacional de Mujeres para incorporar la perspectiva de género en las políticas, los programas, currículos y proyectos de investigación en las universidades. Ambas instituciones han declarado públicamente su compromiso para realizar un trabajo conjunto a favor de la igualdad de oportunidades entre los géneros (Confluencia, 2002).

Con base en lo anterior, en enero de 2001 el Instituto Nacional de las Mujeres promueve una ley sobre equidad de género en nuestra sociedad con la cual toda institución laboral, educativa, de salud, agraria, etc. Está suscrita a la observancia y cumplimiento de la misma en toda la República Mexicana al igual que toda organización laboral o institución que anuncia una oferta de trabajo y explícita el sexo masculino como un requisito y no en el mérito. Son los grados académicos, las capacidades, las experiencia laboral y profesional, etc. los que habilitan a los candidatos y a las candidatas a un puesto de trabajo y no el sexo.

Con la nueva ley propuesta las organizaciones laborales, educativas y sociales están obligadas no sólo a observar una igualdad de derechos y oportunidades entre hombre y mujeres, sino a promover y proteger el derecho que se tiene al trabajo, educación, salud, etcétera, independientemente del sexo.

Cuadro 4. Modelo Teórico – Contextual de Perspectiva de Género
(Castillo, C. 2011)



3.5 Metodología

3.5.1 Vitrina Metodológica

El trabajo de investigación se ubica en el paradigma cuantitativo el cual buscando, según Hernández y otros (2006:6) recolectar datos numéricos de los fenómenos o participantes, los cuales estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos; sin embargo, para el procesamiento de datos en la fase de preguntas abiertas de la encuesta se utilizaron estrategias de corte cualitativo para determinar los hallazgos.

Pertenece al tipo de investigación descriptiva Según Hernández (2006:102), porque en este tipo de investigaciones se tiene la meta de describir fenómenos, contextos eventos y situaciones detallando cómo son y cómo se manifiestan.

También menciona que este tipo de estudios buscan especificar características y perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos y objetos.

La variable del estudio hace referencia a la relación familiar-escolar que corresponde a los procesos que se dan de género con respecto a la incursión de actividades, tipo de apoyo, participación en organizaciones juveniles e incursiones de género en la práctica educativa. La finalidad de la variable determina el tiempo que dedica el alumno o la alumna a quehaceres del hogar, a transportarse a, entretenimiento y hobby, si ha tenido que responsabilizarse de alguna persona de la familia y esto se debió a una enfermedad grave o una discapacidad y como consecuencia de estas actividades se han visto afectados actividades.

Cabe aclarar que este estudio se deriva de un proyecto general denominado “Diagnóstico de la percepción de equidad de género en los alumnos de la dirección ciencias económico-administrativas de ITSON”; y que para efectos de esta presentación solo se retoma la variable antes mencionada, así como los resultados de ésta.

El método de investigación es el estudio de caso, un caso de estudio, se entiende como “una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría” (Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. 2006: 22). Este tipo de estudio es pertinente para este trabajo de investigación, debido a que se trabaja en un contexto específico y no se generaliza. Siendo nuestro ámbito de estudio el Instituto Tecnológico de Sonora, Campus Obregón.

La técnica utilizada fue la encuesta, y el instrumento el cuestionario, haciendo uso de éste, como instrumento único de recolección de información sobre variables e indicadores, retomándose el estudio de caso se retoma la propuesta diseñada por la Universidad Autónoma de México (UNAM) sobre el Programa Universitario de Estudios de Género.

Cuadro 5. Organización de los resultados

Variable	Reactivo	Total de preguntas
Datos generales	1 al 6	6
Trayectoria escolar	7 al 14	8
Ambiente familiar-escolar	15 al 19	5
Ambiente escolar	20 al 33	12
Propuesta de intervención	32 a la 33	2

El universo, está conformado por muestreo el cual se obtuvo de la siguiente manera. El Departamento de Registro Escolar proporcionó el número de alumnos inscritos en las carreras adscritas a la División de Ciencias Económico-Administrativas en el periodo comprendido de agosto-diciembre 2010, siendo un universo de 2601 estudiantes. A partir de lo anterior se dividieron los alumnos por género. Posteriormente se utilizó el programa STATS para calcular la muestra siendo un total de 946.

Cuadro 6. Distribución de Alumnos encuestados por carrera

Carrera	Mujeres	Hombres
Contador Público	139	70
Administración	147	123
Administración de Empresas	185	58
Turísticas		
Economía y Finanzas	107	117
total	578	368

La aplicación del instrumento a los estudiantes se llevó a cabo con el apoyo del coordinador general y los docentes encargados de grupo de participantes. Dicho grupo asistió a un salón en donde se les contextualizó de forma general sobre el

proyecto, una vez finalizada esta parte, se inició la fase de información en donde se le proporcionaron indicaciones del llenado del cuestionario y manera de contestarlo (enfaticando el no dejar preguntas sin respuestas), por último se les informó que no era necesario poner datos generales (nombre, matrícula, etc.) debido a la confidencialidad y libertad de respuesta. Al terminar la aplicación y ordenar la muestra de alumnos, se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos teniendo como resultado un análisis completo numérico acompañado de tablas.

El trabajo de campo fue de una fase, ya que se inicia con el proceso de recogida de información con el cuestionario el mes de Septiembre del 2010 estando programado en el cronograma 15 días hábiles de trabajo de campo.

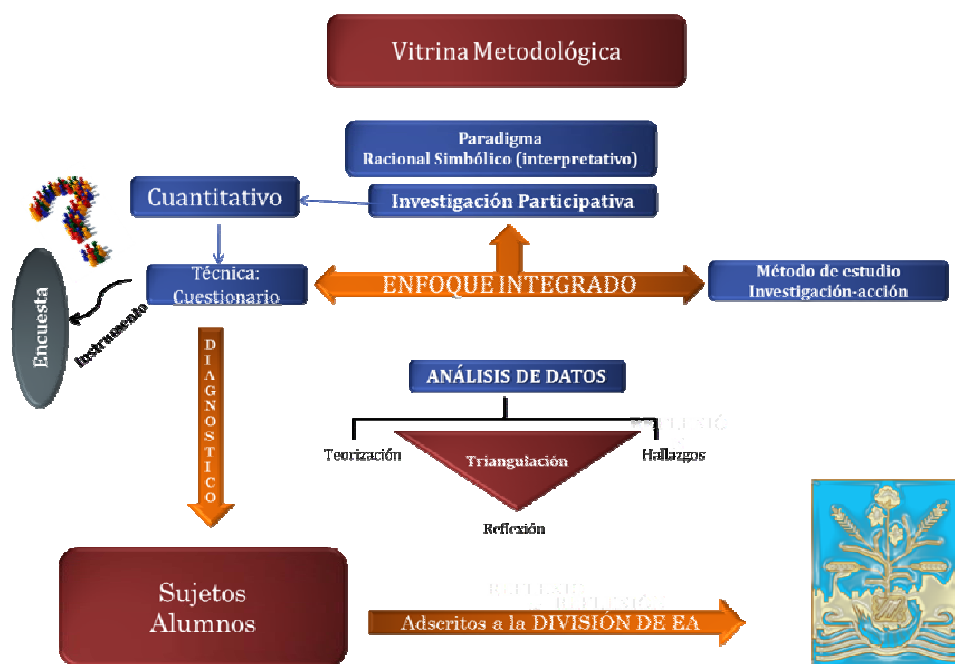
La información fue procesada por el programa estadístico para ciencias sociales software (Statistical Product and Service Solution versión 19) para su organización y procesamiento; y en una segunda parte se trabajó con el Software Excel, el cual se utilizó para la elaboración de gráficos y tablas.

El contexto del estudio se ve enmarcado por el Instituto Tecnológico de Sonora Campus Obregón; los sujetos son los alumnos inscritos en las carreras de: Contaduría Pública, Administración, Administración de Empresas Turísticas así como la de Economía y Finanzas cuya muestra fue de 946.

Para la elección de los actores se tomaron las siguientes consideraciones: a) Ser alumno inscrito a la División de Económico – Administrativo, b) Haber cursado un semestre en la institución, o más; c) Ser alumno inscrito del semestre agosto/diciembre 2010.

Cuadro 7. Modelo Metodológico para el diagnóstico de percepciones sobre perspectivas de género en educación superior.

(Castillo, C. 2011)



3.6 Resultados

Recordemos que nuestro estudio se realizó en estudiantes del Área de Ciencias Económico-Administrativas, por lo tan están agrupados en las cuatro carreras que la conforman (Contador Público, Administración, Administración de empresas Turísticas y Economía y Finanzas); así los datos son representados por carreras.

A partir de los datos obtenidos y la información procesada, se puede describir a la muestra de la siguiente manera en el caso del sexo, se encontró que la muestra está representada de la siguiente manera; para la Licenciatura en Administración (LA) la representación fue del 54.8% mujeres y el 45.1% hombre; de forma similar

se comportó la tendencia de Administración en Empresas Turísticas (LAT) con el 76.1% mujeres y un 3.8% hombres; mientras que en Contador Público (LCP) las mujeres fueron el 66.5% y los hombres 33.4%; caso contrario a la Licenciatura de Economía y Finanzas (LEF) en donde la representación se inclinó en los hombres con el 52.23% y las mujeres 47.77%.

Un indicador más que describe a la muestra es el estado civil del cual se encontró que para la LA el 90.6% de los estudiantes son solteros, mientras que el 5.5% son casados, sólo el 2.6% vive en unión libre y el 1.1% está separado de su pareja. Para LAT 96.7% de los estudiantes de LAET son solteros y sólo el 2.8% son casados. En cuanto a la LCP, la muestra de estudiantes examinados contestaron estar solteros el 87.5% seguido del 6.2% casados y sólo el 3.3% viven en unión libre. Con tendencia similar se comportó LEF en donde el 96.43% de los estudiantes son solteros.

Otro de los indicadores que describe a los estudiantes que participaron en el proyecto hace referencia al lugar y personas con las que viven en la actualidad, los porcentajes quedaron representados de la siguiente manera para cada carrera: LA 34.3% vive con papás y hermanos, mientras que el 20.1% con sus papás y solo el 18.4% solamente con su mamá. LAT 32.9% de los estudiantes viven con sus papás y hermanos, mientras que el 17.7% viven con sus padres, el menor medida el 11.9% viven con su mamá. LCP 35.8% de los estudiantes viven con sus papás y hermanos, mientras que el 14.8% vive sólo con sus padres y por último con un 11.9% los estudiantes viven con su mamá. Y por último LEF El 32.14% respondió que viven con sus papás y hermanos, mientras que el 23.66% viven con sus papás, el 15.63% viven con sólo su mamá.

Como se puede apreciar la tendencia de los estudiantes reporta estar soltero, lo que muestra relación con los porcentajes encontrados respecto al lugar y personas con las que viven debido a que dichos porcentajes se inclinan fuertemente por “vivir con padres y hermanos”; mientras que la diferencia de

género se encuentra ligeramente inclinada entre ambos sexos, ésta se encuentra marcada por el género “mujer” en la mayoría de las carreras.

En cuanto a la variable central del objeto de estudio, relación ámbito familiar – ámbito escolar; en el indicador referente al tiempo empleado en tareas domésticas, los porcentajes se distribuyeron de la siguiente manera, para LAT los estudiantes reportan emplear diez a la semana en un 11.7% seguido por el 14.2% por tres horas y sólo una hora, 27.2% para la compra de víveres y abarrotes; mientras que LCP los estudiantes emplean cinco horas en actividades recreativas (15.5%), cinco horas también en el transporte (15.5%) y sólo dos horas en el cuidado de ropa y labores de limpieza (13.8%). Por último LEF arrojó que el 17% de los estudiantes contestaron que dedican diez horas en la actividades que más le gustan o divierten convirtiéndose está en la actividad que emplea más tiempo, mientras que el 11.80% tardan aproximadamente tres horas en transporte y dos horas en el arreglo y cuidado de la ropa con un 20.70%.

Como se aprecia los estudiantes de la división económico/administrativo mostraron que la mayor parte de su tiempo la dedican a actividades de gusto y/o recreación según sus preferencias, mientras que en menor medida invierten su tiempo en cuestiones de limpieza o aseo.

Otro de los indicadores que hacen referencia a las relaciones ambiente familiar-escolar, está relacionado con indagar si en los últimos dos semestres el estudiante se ha tenido que responsabilizar de algún familiar (con algún padecimiento de salud) haciéndose cargo de él, así como de las cosas que se involucren y deriven de esto, encontrándose que:

El 77.5% de los estudiantes de Licenciado en Administración no ha tenido que responsabilizarse de una persona en los dos últimos semestres, mientras que el 5.8 se ha responsabilizado de hijos, personas mayores y otros niños. De forma similar se encontró en LAT que el 80.7% de los estudiantes no ha tenido que cuidar ni responsabilizarse de una persona en los últimos dos semestres, mientras

que el 9.6% se ha encargado de otros niños o niñas, por último el 5.6% de personas adultas mayores. Para el caso de LCP el 71.2% de los estudiantes no ha tenido que cuidar o responsabilizarse de una persona en los últimos 2 semestres, mientras que el 10.1% se ha responsabilizado de sus hijos (as). En una tendencia de aumento se encuentra la LEF debido a que el 78.17% de los estudiantes examinados no han tenido que cuidar o responsabilizarse de nadie, mientras que el 7.6% han cuidado de niños o niñas.

Ha manera de refuerzo, con los porcentajes anteriores se encontró que las razones que conllevan al cuidado de la persona por parte del estudiante no reflejan padecimientos crónicos o discapacidades, así en la LA el 66.6% de las personas a quienes cuidaron no padecían alguna enfermedad grave, crónica o discapacidad; LAT El 75% de las personas al cuidado de los estudiantes de LAET no padecen alguna enfermedad grave, crónica o discapacidad; LCP 82.4% de los estudiantes respondieron que las personas de las que se responsabilizaron en los últimos 2 semestres no se debió a una enfermedad grave, crónica o una discapacidad; y LEF que el 81.25% de las personas que cuidaron no tenían una enfermedad grave, crónica o alguna discapacidad.

Por lo que los motivos de los cuidados hacen referencia sólo a cuidados y atenciones distintas como el cuidado de hijos, de enfermedades eventuales o problemas de imprevisto.

Sin embargo, aunque los cuidados no se requieran a enfermedades crónicas o discapacidades, y sólo a problemas o contratiempos surgidos de imprevistos, el invertir el tiempo del estudiante en esta actividad ha provocado efectos secundarios que limitan actividades del propio estudiante, como lo reportado por LA en donde el 48.2% de los estudiantes consideran que han afectado en sus tareas y trabajos, así como el tiempo para el estudio por el 34.4%. Para los estudiantes de LAT las tareas y trabajos es el aspecto más afectado debido a los cuidados de otras personas con un 66.7%, seguido por el 41.2% es el tiempo para estudiar. Por otra parte los participantes de LEF refieren que las tareas y los

trabajos escolares son los aspectos más afectados en los estudiantes con un 52.9%, mientras que el tiempo para estudio y la preparación de exámenes representan el 40%.

3.7. Conclusiones

Como se puede apreciar las relaciones ambientales familiares – escolares; a través de la designación de roles y actividades sociales designan actividades precisas a realizar, en este caso por parte del estudiante, en ocasiones traen repercusiones en sus actividades cotidianas o de preferencia.

Es importante, en un segundo momento presentar nuestros resultados del comportamiento diferencial de los alumnos hombres y mujeres, de acuerdo con las variables del presente estudio.

Estos resultados permiten conocer la percepción de los alumnos y alumnas, acerca de los variables indicadores analizados y es a partir de ello, que nos planteamos el diseño colaborativo de un programa educativo de género para ser implementado en el ITSON de manera transversal, esto es, puede ser en normatividad, en políticas institucionales y en todas las acciones dirigidas a los alumnos y alumnas.

Lo anterior, puede coadyuvar en prospectiva en uno de los objetivos de las Instituciones de Educación Superior y es el referido a la formación integral de los alumnos y alumnas, así como a mejorar las prácticas de convivencia social entre los diferentes grupos que coexisten al interior y exterior de las instituciones.

3.8 Referencias Bibliográficas

Barquet, M. (2003). Teorías de género Breve Actualización. Separata de la revista Contextura año 5 número 13, diciembre 2003, Universidad Iberoamericana, León, Guanajuato, México.

Buquet, A. (2006). “Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía”. México, comisión de seguimiento de las reformas de la equidad de género en UNAM, programa universitario de estudios de género, universidad nacional autónoma de México.

Bustos, O. y Romero, N. (2003); “¿Qué dicen las académicas acerca de la UNAM?”; Colegio de Académica Universitarias, UNAM, México

Brunner, J. (1987). “Universidad y sociedad en América Latina”. SEP-UNAM-A, México.

Carta Internacional de Derechos Humanos (1948).

CENSO de estudiantes de universidades nacionales (1994).

Collins Dictionary and Thesaurus (2006). London: Collins. ISBN0-00-722405-2.

Comway, J. (1996). “El concepto de género: construcción cultural de la diferencia sexual”; Porrúa, México

Conferencia Magistral en el Coloquio Internacional de Historia de las Mujeres y de Género en México (2003). Guadalajara, Jalisco.

Fuertes, P. (1992). “Mujer, lenguaje y sociedad: los estereotipos de género en inglés y español”, Valladolid universidad, p. 9-14, 33-38

García, P. (2004). “El caso de una universidad estatal mexicana”; Universidad de Guadalajara y Plaza y Valdés, México.

González, M. (1996). “Metodología para los estudios de género”. México

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill

(INMUJERES) (2003). “Equidad de género y medio ambiente”; Instituto Nacional de las Mujeres. México, D.F.

Lagarde, M. (1992). “Mujeres, universidad y modernidad”; memoria 40:3-8, Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista, México.

Lamas, M. (2007); “Democratización con equidad en la universidad”; México, UNAM, UNIFEM

Lamas, M. “Equidad de Género en la UNAM”. Ponencia presentada en el foro “Democratización de las instituciones de educación superior en el siglo XXI: Equidad de Género en la UNAM”, 18 de octubre de 2007.

Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003).

Maglie, G. y Frinchaboy, M. (1988). “Situación educativa de las mujeres en Argentina”. Subsecretaría de la Mujer de la Nación. UNICEF.

Moi, T. (1999). “Teoría literaria feminista”, Madrid, Ed. Cátedra

Narvarez- Bethelemont, N. (2001). “El factor de género en las estadísticas del CONACYT”. México. En el marco de la cátedra UNESCO sobre mujer ciencia y tecnología. Argentina; FLACSO

Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres (2000), Instituto Nacional de las Mujeres, México

Salinas, P. (2008). “Equidad de género”; recuperado el día 14 de Enero 2010, <http://www.zonaeconomica.com/>

Selden (2004). “La teoría literaria contemporánea”. Barcelona, ed. Ariel

Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM, Chile); “La transversalización del enfoque de género y su articulación con los procesos de reforma y modernización del estado chileno”; seminario regional; julio de 2005

Sojo, D., Sierra, B. y López, I. (2002). “Salud y Género. Guía práctica para profesionales de la cooperación”. Médicos del Mundo.

Tarres, M. L. (2003). “La investigación en los programas de género y centros académicos convencionales: una aproximación comparativa”; Ponencia presentada en el IVB encuentro de centros y programas de estudios de género y de la mujeres instituciones de educación superior de América Latina y Caribe; 20-22 octubre, Cuernavaca, México.

Tedesco, J. C. (1987). “El desafío educativo”. Buenos Aires. Grupo editor Latinoamericano

Tuñón, J. (2002). “Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas”, México, el colegio de México. P.

Capítulo IV

Diferencias de género en las prácticas discursivas en clases de ciencias de secundaria.

Eneyda Varela López.

María Teresa Fernández Nistal.

Luz Alicia Galván Parra.

Eneida Ochoa Ávila.

Ricardo Ernesto Pérez Ibarra

Académicos del Departamento de Psicología del ITSON

Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por su apoyo y patrocinio para la realización de esta investigación, derivado del proyecto: Concepciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y Prácticas Pedagógicas en Maestros de Secundaria.

4.1 Introducción

En general, el profesorado de ciencias de secundaria no suele tener un sentimiento de pertenencia al área “didáctica de las ciencias”, ni asume sus paradigmas ni sus implicaciones para la enseñanza. Ello supone un serio obstáculo para la transferencia mutua de ideas entre la teoría y la práctica, así como para poder implicarse en la investigación e innovación didáctica, tal y como vienen reclamando en los últimos años algunos especialistas de didáctica (Oliva y Acevedo, 2005).

En los últimos años se ha venido observando una disminución en el rendimiento académico de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo mexicano. Dentro de los aspectos más importantes que influyen en este bajo rendimiento, destaca la falta de motivación o disposición al aprendizaje, docentes que no incentivan, metodología deficiente (Schwartz, 2004) y con poca vocación en la disciplina (Gray y Tall, 1994). Además de lo anterior, la inadecuada

comunicación interpersonal entre docente y alumno, posiblemente debido a que los profesores están poco preparados en asuntos pedagógicos (Ball, 2002).

En el acontecer mundial actual, la sociedad está en un proceso constante de transformación, en el que la tecnología, la globalización, la competencia, son elementos cotidianos para el individuo de hoy. Definitivamente cada país debe asumir la responsabilidad de prepararse para el futuro con una estructura social, política, económica, etc., acorde con los nuevos horizontes que se avizoran para la humanidad (Ball, 2002).

México no está exento de este proceso. La educación, representa un sector ante la necesidad de fortalecer los ejes sociales y culturales que soporten a la nación. La educación ha sido entendida como derecho fundamental de cada individuo, como prerrequisito para la plena realización económica, cultural y social de los pueblos, planteando así nuevos desafíos al sistema educativo y, por ende, al docente quien tiene un papel preponderante en el desarrollo del proceso educativo donde ejerce funciones directrices de la instrucción.

El papel del maestro, es preponderante en el aula, ya que es un ente comunicador y coadyuvante del ambiente y las relaciones en el aula, lo que a su vez desemboca en el aprendizaje y en el rendimiento académico (Boekaerts, 1996).

La existencia de una comunicación interpersonal poco adecuada recae en la disminución del rendimiento académico, luego en aumento de los índices de reprobación, y estos a su vez inciden en la tasa de deserción. El problema que empieza en el aula tiene repercusiones importantes dentro de la comunidad académica, y la trayectoria académica y profesional del estudiante.

Por ello, la comunicación interpersonal adquiere relevancia puesto que es un elemento básico que genera un ambiente favorable en el aula, que podría estimular la búsqueda de conocimientos y procedimientos que implican reflexión. Por otra parte si el maestro perfecciona la manera de comunicarse, puede dar una

retroalimentación inmediata y progresiva al alumno y así estimular la participación creativa y voluntaria de los estudiantes (Tabata, 2000). La dificultad para lograrlo, radica que en muchos de los casos, los maestros no tienen formación docente, sino que son profesionales de otras áreas y no han recibido cursos de capacitación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los resultados iniciales que esta investigación arroje pueden contribuir eventualmente a crear conciencia entre los maestros y autoridades educativas sobre la importancia de la comunicación interpersonal maestro-alumno y su incidencia en la disposición hacia el aprendizaje y el rendimiento académico.

Torres (1998): las interacciones en el aula siguen teniendo efectos en cuanto a la reproducción del sexismo, y de las tareas y trabajos estigmatizados como femeninos, sólo que esto se realiza mediante una no conciencia del personal docente encargado de los grupos. En el nivel primaria se realizaron algunas investigaciones que han demostrado que existe mayor atención hacia los alumnos que a las alumnas (Moreno, 2000).

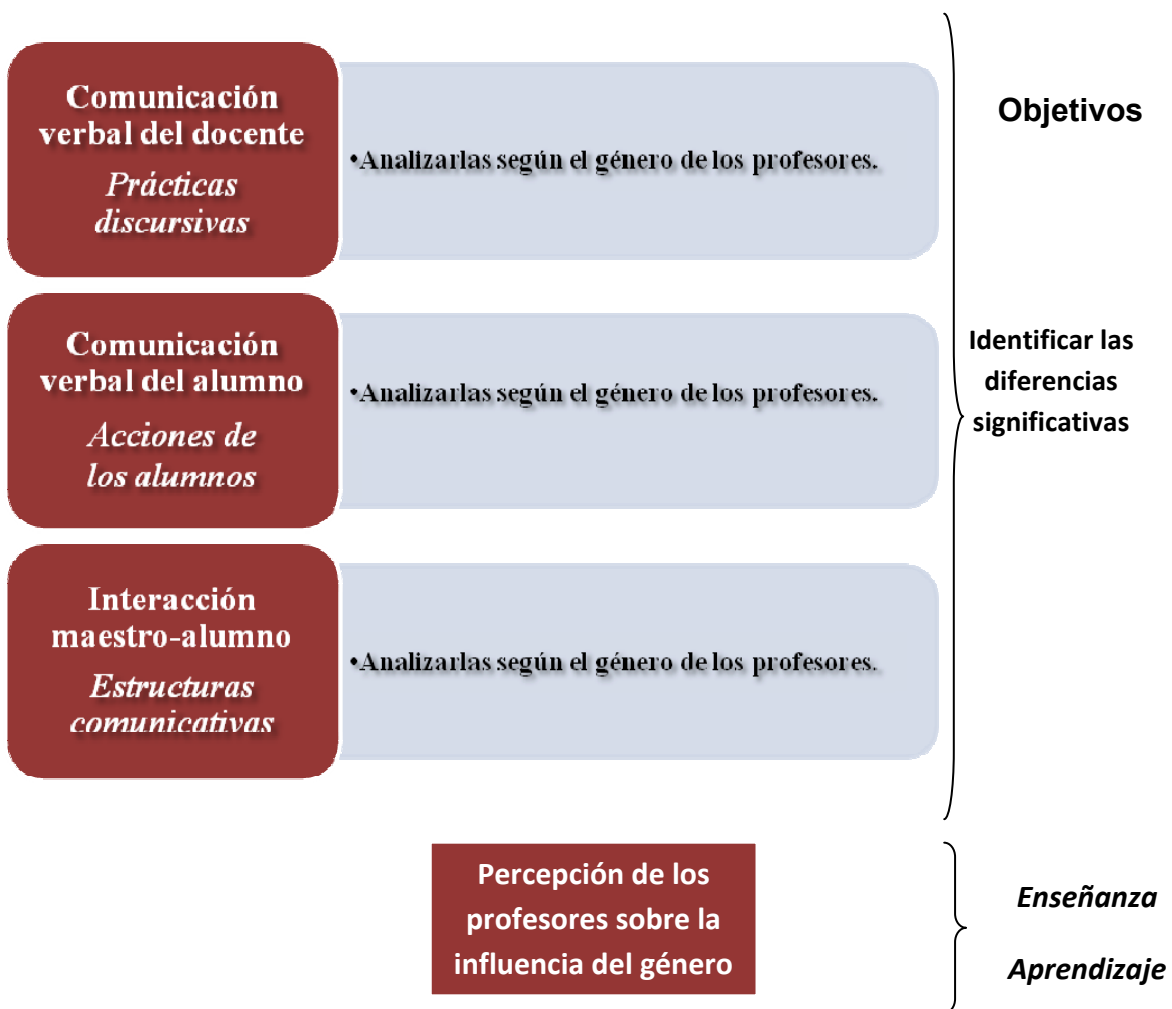
El problema de esta investigación consiste en describir las prácticas discursivas de los docentes según su género; las acciones de los alumnos y las estructuras comunicativas que se establecen entre docentes y alumnos, diferenciando por el género del maestro.

4.2 Justificación

La importancia de este estudio reside en destacar la necesidad de optimizar la práctica discursiva del maestro con el alumno; ya que ésta incide en la disposición hacia las actividades escolares por el alumno, y consecuentemente en el rendimiento académico. Por otra parte, de existir una adecuada comunicación maestro-alumno en el área de ciencias disminuirían los índices de reprobación y

habría un aumento del nivel de rendimiento académico expresado en las calificaciones.

Y respecto de la aportación de los estudios de género a la escuela es importante incluir en la capacitación de los profesores un espacio de reflexión, un trabajo más a nivel personal con los docentes, que les permita ver cómo se traducen en la práctica educativa determinadas posiciones no pensadas o no reflexionadas que tienen que ver con desigualdades de género.



4.3 Delimitaciones

La presente investigación estudia la comunicación verbal del docente (entendida como práctica discursiva), omitiendo el estudio del lenguaje no verbal del docente y del alumno. Lo anterior es una limitación, ya que se ha demostrado la influencia que tienen los componentes no verbales en la comunicación.

Los aspectos de la práctica discursiva que se analizan en el docente son las estrategias de enseñanza que utilizan en la práctica docente. Y en los alumnos se analizan sus acciones (discurso verbal) ante el estímulo del docente.

4.4 Metodología

El estudio es de tipo descriptivo, debido a que la finalidad fue describir las diferencias de género en los profesores de secundaria respecto a las prácticas discursivas en el salón de clases, entendidas como las estrategias de enseñanza; narrar las estructuras comunicativas que se establecen; así mismo describir las acciones de los alumnos ante las prácticas discursivas. Finalmente describir la percepción de los docentes respecto al aprendizaje de las ciencias de los alumnos desde un punto de vista de género.

4.4.1 Participantes

Los participantes fueron 62 grupos de primero de secundaria de 39 centros escolares del Sur de Sonora, México. De los 62 maestros, 35 son mujeres y 27 hombres, con edades comprendidas entre los 23 y los 57 años de edad, cuyos años de docencia oscilan entre 1 y 30 años. En cuanto a su formación académica, 29 profesores estudiaron la Normal Superior, 15 tienen una formación académica más alta en Ciencias de la Educación (licenciatura y posgrados) y 18 tienen una licenciatura en el Área de las Ciencias Naturales.

La media del número de alumnos de los grupos es de 27. Los centros escolares que participaron pertenecen a distintos niveles socioeconómicos, representativos de la distribución socioeconómica de la población de Sonora (3 de nivel socioeconómico alto, 4 de nivel medio alto, 12 de nivel medio bajo, 23 de nivel bajo y 20 de nivel socioeconómico muy bajo). La selección de los maestros corrió a cargo de las autoridades de educación de la zona.

4.4.2 Instrumento

Para estudiar las prácticas educativas de los maestros se diseñó una hoja de registro de observación que tiene en cuenta cinco aspectos: (a) comunicación verbal y no verbal del maestro y los alumnos, (b) agrupamiento de los alumnos, (c) recursos, (d) secuenciación y (e) tiempo (Anexo 1).

La técnica utilizada para recoger esta información fue el registro narrativo, los observadores toman nota escrita y oral (a partir de grabaciones en audio casete) de los distintos apartados de la hoja de registro durante las lecciones observadas. Según el grado de participación de los observadores, la observación fue no participante, es decir, entre observador y observados no existía ningún tipo de relación.

Para analizar los registros de observación de las lecciones de los maestros, se elaboró un instrumento de análisis (Anexo 2). Este instrumento evalúa aspectos de la práctica educativa de los maestros: número de episodio, objetivo, acciones del maestro, estrategias de enseñanza, organización de los alumnos, estructura comunicativa, acciones del alumno y grado de participación del alumno.

La entrevista utilizada para estudiar las concepciones sobre la enseñanza es semiestructurada, de administración individual y plantea distintas cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y la naturaleza del conocimiento científico; de esta entrevista, tomada del trabajo de Fernández N. y otros (2011), se tomaron las dos preguntas que corresponden a diferencias de género:

- ¿En su experiencia docente, ha observado diferencias en el aprendizaje de la ciencia de los hombres y las mujeres?
- ¿Cree que su forma de enseñar es distinta según el sexo de los alumnos?

La información obtenida en la entrevista corresponde a la perspectiva explícita o declarativa de las concepciones de los maestros.

4.4.3 Procedimiento

A continuación se describe el proceso para la obtención de los datos, así como el procedimiento para el análisis de registros, que es la parte medular de este estudio que retoma la base de datos del estudio de Fernández (2010), se tomaron las categorías de las estrategias de enseñanza (que llamamos prácticas discursivas), estructura comunicativa y acciones del alumno (ver anexo 2); en este apartado se describe la información tomada de la investigación y la forma en que se analiza.

4.4.3.1 Aplicación del instrumento

En el procedimiento se establecieron citas con la dirección y los maestros de cada una de las escuelas secundarias que participaron en el estudio, para explicarles el objetivo de esta investigación y el procedimiento que se iba a seguir, la selección de los maestros fue a cargo de los jefes de sector y supervisores escolares de las distintas zonas escolares.

Se les informó que dos personas acudirían, el día y hora indicado por ellos, a sus clases de ciencias naturales a registrar y grabar en audio casete la lección de ciencias naturales que correspondía enseñar ese día. Se les insistió a los maestros en que impartieran su lección tal como lo hacían habitualmente. En estas conversaciones fue muy importante establecer un buen contacto y relación con los maestros, de manera que se sintieran cómodos en su participación.

Los dos observadores acudieron a las clases de ciencias naturales de cada uno de los maestros, uno de los observadores se encargaba de registrar la información no verbal del maestro y los alumnos, mientras que el otro registraba la información verbal. Contando con la conformidad de todos los participantes, se realizaron grabaciones en audio casetes de las lecciones.

La duración promedio de estas sesiones fue de 60 minutos cada una, se realizaron dos sesiones por grupo, con una duración media de 42 minutos cada sesión; por lo que el total de tiempo observado en los 62 maestros fue de 86.8 horas. Todos los registros de observación se realizaron durante el ciclo escolar 2008-2009.

La técnica en la que se desarrolló la entrevista fue el interrogatorio clínico. A partir de las respuestas de los profesores a cada una de las preguntas, se realizaba un interrogatorio libre, adaptado a cada participante, con el objetivo de comprender sus concepciones sobre los temas planteados.

El análisis de los registros se realizó por dos asistentes entrenados en el instrumento de análisis de los registros observacionales. La fiabilidad interjueces se calculó a partir de una muestra de 20 protocolos obtenidos al azar, calificados por estos dos asistentes. Se calcularon coeficientes de correlación separados para el total de actividades educativas clasificadas de recepción y repetición y para el total de actividades clasificadas como procedimentales.

Por otra parte, se realizó un análisis de frecuencia para cada una de las variables sociodemográficas: sexo, edad, años de docencia, estudios realizados, nivel socioeconómico, localidad y grupo étnico de los maestros, asimismo de las actividades educativas, agrupamiento y el tiempo dedicado a cada una de ellas.

4.4.3.2 Análisis de los registros

A continuación se describe el análisis de las observaciones y el proceso para analizar las prácticas discursivas de los profesores (estrategias de enseñanza, estructura comunicativa) y las acciones de los alumnos; así como las respuestas de los profesores a preguntas relacionadas con las diferencias de género en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

4.4.3.3 Análisis de las observaciones

Tanto en el análisis de las prácticas discursivas (estrategias de enseñanza) de los docentes como de las acciones de los alumnos y las estructuras comunicativas que se establecen entre docentes y educandos, se siguió el mismo procedimiento.

De la base de datos de la investigación de Fernández (2010) se tomaron las estrategias de enseñanza, entendidas como prácticas discursivas, ya que solamente se tomaron aquellas donde el docente se dirige al alumno mediante un discurso. Una vez hecho esto, con cada estrategia se separaron cada uno de los docentes hombres y docentes mujeres que la llevaron a cabo (agrupados según el género), colocando a un lado de cada docente el número de episodios de la estrategia. De manera que se obtuvo el total de episodios (veces que se lleva a cabo la estrategia) de los docentes hombres y de las mujeres. Así mismo se separaron aquellos docentes, hombres y mujeres, que no presentaron ningún episodio, determinando el número de docentes que no utiliza cada una de las estrategias.

Con base a lo anterior, se hizo la prueba χ^2 cuadrada de cada estrategia, tomando el número de docentes mujeres que lleva a cabo la estrategia, el número que no presentó la estrategia en los episodios, así como de los docentes hombres, para determinar si existía diferencia significativa entre en el uso de la estrategia entre hombres y mujeres docentes.

Se tomaron también de la base de datos las acciones del alumno en cada episodio y la estructura comunicativa que se establece. La base y procesamiento de datos se realizó conforme a los paquetes estadísticos SPSS 17.

4.4.3.4 Análisis de las entrevistas

Se analizaron también las respuestas de los docentes a las preguntas: ¿ha observado diferencia en el aprendizaje de las ciencias en niños y niñas?, y ¿su forma de enseñar es distinta según el sexo de los alumnos?. El procedimiento para analizar cada pregunta fue el mismo.

En primer lugar, se separaron las respuestas de los docentes hombres y las docentes mujeres. Posteriormente se analizó cada respuesta dada por los docentes para ubicarlo en una categoría de respuesta, categorías que se fueron determinando conforme se analizaba cada respuesta dada por los docentes. Una vez terminado el análisis de cada respuesta de los docentes se verificó que las respuestas se ubicaran en la categoría que había sido colocada. De manera que se obtuvo una serie de categorías de respuesta y el número de docentes, diferenciando por género, que dan determinada forma de explicación.

4.5 Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Describimos en primer lugar las prácticas discursivas, en segundo lugar las acciones de los alumnos y en tercer lugar las estructuras comunicativas desde un punto de vista de género del docente. En cada apartado se describen las χ^2 cuadradas obtenidas.

Finalmente, se detallan las concepciones encontradas en las respuestas de los docentes a dos preguntas relacionadas con diferencias de género en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

Prácticas discursivas

Las prácticas discursivas de los docentes se clasificaron en cuatro categorías: a) prácticas discursivas en la presentación de los conocimientos escolares, b) prácticas discursivas enfocadas a la evaluación, c) prácticas discursivas enfocadas a la participación y d) prácticas discursivas relacionadas con la valoración del trabajo de los alumnos y la disciplina.

Prácticas discursivas de los docentes en la presentación de los conocimientos escolares

En la tabla 1 se presenta la ocurrencia de las prácticas discursivas en la presentación de los conocimientos escolares, tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar, la práctica discursiva que se registró en más episodios fue la número 3 de la tabla (precisar, aclarar, completar o ampliar un pensamiento o respuesta anterior con otras palabras), con un 55.22% entre el total de episodios. Un ejemplo de esta práctica corresponde a la siguiente explicación

proporcionada por un maestro hombre de 35 años: “Todo esto nos habla de que en el género hay diferencias desde pequeños; cada uno de ustedes se inclinó hacia las preferencias de su sexo desde que eran niños...”

La segunda práctica más frecuente es la número 1 de la tabla (explicar la finalidad, el sentido, la funcionalidad o las intenciones del aprendizaje y/o contextualizar los nuevos conocimientos en relación a otros) que se presentó en un 22.71% sobre el total de los episodios. Así mismo la totalidad de los docentes recurrieron a esta práctica discursiva en sus clases. Un ejemplo es el siguiente comentario que corresponde a una maestra de 40 años: “Vamos a ver el día de hoy la anatomía del aparato reproductor masculino, vamos a ver las partes que tiene y la función de cada uno...”

La tercera práctica discursiva más frecuente fue la número 6 de la tabla (proporcionar ejemplos, modelos, analogías o anécdotas acerca de algún conocimiento). Esta práctica discursiva se registró en 134 episodios (11.11%) y fue utilizada por 38 maestros. Un ejemplo es el siguiente: “Yo por ejemplo relaciono a las mujeres con las barbies y a los hombres con los hot wheels...”

Las prácticas discursivas que presentaron una baja frecuencia fueron la 4 con el 1.9% (sintetizan o resumen una información o ideas expuestas anteriormente) y la 2 con el 2.9% (centrar la atención del tema o tarea en los indicios o características más relevantes, fragmentar la tarea en partes o pasos más pequeños).

Cuadro 8. Ocurrencia de las prácticas discursivas en los episodios y grupos, según el género de los maestros, en la presentación de los conocimientos escolares.

Prácticas en la presentación de los conocimientos escolares	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 Explicar la finalidad, el sentido, la funcionalidad o las intenciones del aprendizaje o contextualizar los nuevos conocimientos en relación a otros. Organizar el contenido que se va a desarrollar.	147 (53.6%)	127 (46.4%)	274 (22.7%)	35 (100%)	27 (100%)	62 (100%)
2 Centrar la atención del tema o tarea en los indicios o características más relevantes, fragmentar la tarea en partes o pasos más pequeños.	10 (28.6%)	25 (71.4%)	35 (2.9%)	8 (22.9%)	11 (40.7%)	19 (30.6%)
3 Precisar, aclarar, completar o ampliar un pensamiento o respuesta anterior con otras palabras.	311 (46.7%)	355 (53.3%)	666 (55.2%)	31 (88.6%)	26 (96.3%)	57 (91.9%)
4 Sintetizar o resumir una información o ideas expuestas anteriormente.	12 (52.2%)	11 (47.8%)	23 (1.9%)	9 (25.7%)	6 (22.2%)	15 (24.2%)
5 Justificar o argumentar una afirmación o respuesta.	22 (29.7%)	52 (70.3%)	74 (6.1%)	13 (37.1%)	12 (44.4%)	25 (40.3%)
6 Proporcionar ejemplos, modelos, analogías o anécdotas acerca de algún conocimiento.	55 (41.0%)	79 (59.0%)	134 (11.1%)	20 (57.1%)	18 (66.7%)	38 (61.3%)
Total	557	649	1206	35	27	62

La comparación de la distribución de los profesores en las distintas prácticas discursivas en la presentación de los conocimientos escolares, no mostró diferencias significativas en función del género:

- Práctica discursiva 1 (explicar la finalidad, el sentido, la funcionalidad o las intenciones del aprendizaje o contextualizar los nuevos conocimientos en relación a otros. Organizar el contenido que se va a desarrollar). La totalidad de los docentes la llevaron a cabo por lo que no se obtuvo la X^2

- Práctica discursiva 2 (centrar la atención del tema o tarea en los indicios o características más relevantes, fragmentar la tarea en partes o pasos más pequeños) $X^2(1, N=62)=2.3$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 3 (precisar, aclarar, completar o ampliar un pensamiento o respuesta anterior con otras palabras) $X^2(1, N=62)=1.31$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 4 (sintetizar o resumir una información o ideas expuestas anteriormente) $X^2(1, N=62)=0.1$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 5 (justificar o argumentar una afirmación o respuesta) $X^2(1, N=62)=0.6$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 6 (proporcionar ejemplos, modelos, analogías o anécdotas acerca de algún conocimiento) $X^2(1, N=62)=0.58$ $P \geq .05$

Prácticas discursivas de los docentes enfocadas a la evaluación

En el cuadro 9 se presenta la ocurrencia de las prácticas discursivas enfocadas a la evaluación, tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar la práctica discursiva que se registró en más episodios fue la primera (corregir los errores de los alumnos, darles la respuesta correcta), con un 53.2%, un ejemplo lo proporciona un docente hombre de 50 años al preguntar “¿Por qué es anaeróbica?, y después de escuchar las respuestas de los alumnos, que eran erróneas (“porque hay ausencia de agua”), responde diciendo: porque la fermentación se da en ausencia del oxígeno...”

La segunda práctica más frecuente fue la número 3 de la tabla (corregir, señalar errores de los alumnos, sin darles la respuesta correcta), que se dio en un 33.9% de los episodios. Sólo 15 docentes recurrieron a esta práctica discursiva en sus clases. Un ejemplo es el siguiente: “Cuando hay eyaculación, ¿a dónde pasan los espermatozoides? No, haber fíjense bien, otra vez...”

Las prácticas discursivas que presentaron una baja frecuencia fueron la 4 (proporcionar estrategias metacognitivas, por ejemplo revisar el cambio de ideas, mostrar el proceso de enseñanza-aprendizaje) y la 2 (indagar sobre los errores), utilizadas sólo por el 3.2% y el 4.8% docentes, respectivamente.

Cuadro 09. Ocurrencia de las prácticas discursivas en los episodios y grupos, según el género de los maestros, enfocadas a la evaluación.

Prácticas enfocadas a la evaluación	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 Corregir los errores de los alumnos, darles la respuesta correcta.	22 (66.7%)	11 (33.3%)	33 (53.2%)	13 (37.1%)	7 (25.9%)	20 (32.3%)
2 Indagar sobre los errores.	1 (25%)	3 (75%)	4 (6.5%)	1 (2.8%)	2 (7.4%)	3 (4.8%)
3 Corregir, señalar errores de los alumnos, sin darles la respuesta correcta.	13 (61.9%)	8 (38.1%)	21 (33.9%)	9 (25.7%)	6 (22.2%)	15 (24.2%)
4 Proporcionar estrategias metacognitivas, por ejemplo revisar el cambio de ideas, mostrar el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.	0 (0)	4 (100%)	4 (6.5%)	0 (0)	2 (7.4%)	2 (3.2%)
Total	36	26	62	35	27	62

La comparación de la distribución de los profesores en las distintas prácticas discursivas enfocadas a la evaluación, no mostró diferencias significativas en función del género:

- Práctica discursiva 1 (corregir los errores de los alumnos y darles la respuesta correcta) $X^2(1, N=62) = 0.87$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 2 (indagar sobre los errores) $X^2(1, N=62) = 0.7$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 3 (corregir, señalar errores de los alumnos, sin darles la respuesta correcta) $X^2(1, N=62) = 0.04$ $P \geq .05$

- Práctica discursiva 4 (proporcionar estrategias metacognitivas) $\chi^2 (1, N=62)= 2.35 P \geq .05$

Prácticas discursivas de los docentes relacionadas con la valoración del trabajo de los alumnos y la disciplina

En el cuadro 10 se presenta la ocurrencia de las prácticas discursivas de los docentes relacionadas con la valoración del trabajo de los alumnos y la disciplina, tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar la práctica discursiva que se registró en más episodios fue la tercera (control de la disciplina, dirigir o reprender el comportamiento del alumno, al margen de la tarea.), con un 91.9%. Un ejemplo es: “Si tienen dudas por favor van a levantar la mano y yo voy a ir a su lugar, eviten que les esté llamando la atención, es trabajo individual...”

Las prácticas discursivas que presentaron una baja frecuencia fueron la 1 con el 1.7% (valorar positivamente, elogiar el trabajo académico de los alumnos) y la 2 con el 6.4% (valorar negativamente, criticar al trabajo académico de los alumnos).

Casi el total de los docentes (93.5%) busca tener control de la disciplina, dirigiendo o reprendiendo el comportamiento del alumno.

Cuadro 10. Ocurrencia de las prácticas discursivas, relacionadas con la valoración del trabajo de los alumnos y la disciplina, en los episodios y grupos según el género de los maestros.

Prácticas relacionadas con la valoración del trabajo de los alumnos y la disciplina		EPISODIOS			GRUPOS		
		Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1	Valorar positivamente, elogiar el trabajo académico de los alumnos	4 (100%)	0 (0)	4 (1.7%)	4 (11.4%)	0 (0)	4 (6.5%)
2	Valorar negativamente, criticar al trabajo académico de los alumnos.	11 (73.3%)	4 (26.7%)	15 (6.4%)	9 (25.7%)	3 (11.1%)	12 (19.4%)
3	Control de la disciplina. Dirigir o reprender el comportamiento del alumno, al margen de la tarea.	148 (68.2%)	69 (31.8%)	217 (91.9%)	31 (88.5%)	27 (100%)	58 (93.5%)
Total		163	73	236	35	27	62

La comparación de la distribución de los profesores en las distintas prácticas discursivas enfocadas a establecer valoraciones y disciplina, no mostró diferencias significativas en función del género:

- Práctica discursiva 1 (valorar positivamente, elogiar el trabajo académico de los alumnos) $X^2(1, N=62) = 3.3$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 2 (valorar negativamente, criticar al trabajo académico de los alumnos) $X^2(1, N=62) = 2.09$ $P \geq .05$
- Práctica discursiva 3 (control de la disciplina, donde dirige o reprende el comportamiento del alumno, al margen de la tarea) $X^2(1, N=62) = 0.16$ $P \geq .05$

Prácticas discursivas de los docentes enfocadas a la participación

En el cuadro 12 se presenta la ocurrencia de las prácticas discursivas enfocadas a la participación, tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar las dos prácticas discursivas enfocadas a la participación, promover un clima de confianza y respeto y promover la participación, obtienen un porcentaje muy similar tanto en los episodios como en los grupos.

Se registraron un total de 115 episodios en los que los profesores promovieron el clima de confianza y respeto dentro del aula (práctica 1); porcentaje de episodios más alto en mujeres (64.3% frente al 35.7% de los hombres).

Respecto a la práctica 2 (promover la participación de los alumnos, motivar e implicar al alumno en las actividades educativas) los hombres obtuvieron un porcentaje más alto (63.4% frente al 36.6% de las mujeres).

Cuadro 11. Ocurrencia de las prácticas discursivas, enfocadas a la participación, en los episodios y grupos según el género de los maestros.

Prácticas enfocadas a la participación	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 Promover un clima de confianza y respeto dentro del aula	74 (64.3%)	41 (35.7%)	115 (50.7%)	14 (40%)	17 (62.9%)	31 (50%)
2 Promover la participación de los alumnos. Motivar e implicar al alumno en las actividades educativas	41 (36.6%)	71 (63.4%)	112 (49.3%)	16 (45.7%)	17 (62.9%)	33 (53.2%)
Total	115	112	227	35	27	62

Acciones de los alumnos

Las acciones de los alumnos se clasificaron en: a) acciones de los alumnos para expresar conocimiento y opiniones, b) las dirigidas a cuestionar, preguntar, c) dirigidas a quejarse y criticar. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de estas acciones.

Acciones de los alumnos para expresar conocimiento y opiniones

En el cuadro 12 se presenta la ocurrencia de las acciones de los alumnos para expresar sus opiniones, tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar la acción de los alumnos que se registró en más episodios fue la segunda (expresa por propia iniciativa sus opiniones o lo que sabe sobre el tema a partir de su experiencia cotidiana), con un 84.3%. Por ejemplo: “Los anfibios están en pulmonar y bronquial...” Sin embargo en sólo el 48.4% de los grupos los alumnos llevaron a cabo la acción anterior.

La acción de los alumnos que presentó una baja frecuencia fue la primera (expresar sus opiniones o lo que sabe sobre un tema a partir de la experiencia cotidiana) con un 15.7%, que se realizaron en el 11.3% de los docentes.

Cuadro 12. Ocurrencia de las acciones de los alumnos en los episodios y grupos según el género de los maestros. Acciones de los alumnos para expresar.

Acciones para expresar opiniones	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 Expresar sus opiniones o lo que sabe sobre un tema a partir de la experiencia cotidiana.	3 (18.8%)	13 (81.2%)	16 (15.7%)	2 (5.7%)	5 (18.5%)	7 (11.3%)
2 Expresa por propia iniciativa sus opiniones o lo que sabe sobre el tema a partir de su experiencia cotidiana.	43 (50%)	43 (50%)	86 (84.3%)	15 (42.8%)	15 (18.5%)	30 (48.4%)
Total	46	56	102	35	27	62

Acciones de los alumnos dirigidas a cuestionar, preguntar

En el cuadro 14, se presenta la ocurrencia de las acciones de los alumnos dirigidas a cuestionar, preguntar; tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar la acción de los alumnos que se registró en más episodios fue la segunda (formula preguntas de gestión, pedir pautas de trabajo al profesor), con un 62%. Un ejemplo: “¿Cómo se llama el subtema, el tema es el conocimiento de las enfermedades?”

La segunda práctica de más frecuencia (realiza preguntas al profesor que tienen que ver con el tema), que se dio en un 35.2% de los episodios. Por ejemplo: Maestro: respiren el vidrio y verán el producto de su respiración. Alumno: ¿En la ventana?

La acción del alumno que presentó una baja frecuencia fue la primera (solicita pautas de evaluación), con el 2.7% de los episodios, esta acción se presentó en el 11.3% de los grupos.

Cuadro 13. Ocurrencia de las acciones de los alumnos, dirigidas a cuestionar y preguntar, en los episodios y grupos según el género de los maestros.

Acciones para cuestionar, preguntar	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 Solicita pautas de evaluación.	5 (55.6%)	4 (44.4%)	9 (2.7%)	5 (14.2%)	2 (7.4%)	7 (11.3%)
2 Formula preguntas de gestión, pide pautas de trabajo al profesor.	102 (49.5%)	104 (50.5%)	206 (62%)	32 (91.4%)	26 (96.2%)	58 (93.5%)
3 Realiza preguntas al profesor que tienen que ver con el tema.	67 (57.3%)	50 (42.7%)	117 (35.2%)	19 (54.2%)	19 (70.3%)	38 (61.3%)
Total	174	158	332	35	27	62

La comparación de la distribución de los profesores en las distintas acciones de los alumnos enfocadas a cuestionar y preguntar, no mostró diferencias significativas en función del género:

- Acción 1 (solicita pautas de evaluación) $X^2(1, N=62) = 0.73 P \geq .05$
- Acción 2 (formula preguntas de gestión, pidiendo pautas de trabajo al profesor) $X^2(1, N=62) = 0.60 P \geq .05$
- Acción 3 (realiza preguntas al profesor que tienen que ver con el tema) $X^2(1, N=62) = 1.65 P \geq .05$

Acciones de los alumnos dirigidas a quejarse y criticar

En la tabla 7 se presenta la ocurrencia de las acciones de los alumnos dirigidas a quejarse y criticar; tanto en los episodios como en los grupos, según el género de los maestros.

Como se puede observar la acción de los alumnos que se registró en más episodios fue la cuarta (no responder a las indicaciones o preguntas del maestro),

con un 35.8%. Un ejemplo es cuando el alumno dice que no sabe la respuesta a alguna pregunta que hace el profesor.

La segunda práctica más frecuente fue la número 5 (quejas, críticas, comentarios sobre cuestiones de disciplina de otros alumnos), que se presentó en un 32.1% de los episodios. Por ejemplo: “Maestro, hay dos niños aquí que se están riendo y no nos dejan escuchar”.

En el cuadro 15, se observa que hay diversas formas para quejarse y criticar sin embargo los alumnos emiten este tipo de acciones en un bajo porcentaje.

Los alumnos casi no se quejan, ni critican, no hacen comentarios sobre cuestiones de disciplina. Y casi no evalúan, opinan sobre su propio trabajo y/o las ideas y el trabajo de sus compañeros y el de otras personas, sólo en el 7.4% de los episodios se registraron estas acciones.

Cuadro 14. Ocurrencia de las acciones de los alumnos, dirigidas a quejarse y criticar, en los episodios y grupos según el género de los maestros.

Acciones para quejarse y criticar	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 Quejas o críticas a las demandas del maestro.	13 (65%)	7 (35%)	20 (24.7%)	7 (20%)	5 (18.5%)	12 (19.4%)
2 Quejas, críticas, comentarios sobre cuestiones de disciplina.	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
3 Evaluar, criticar, opinar sobre su propio trabajo y/o las ideas y el trabajo de sus compañeros y el de otras personas.	2 (33.3%)	4 (66.7%)	6 (7.4%)	1 (2.8%)	0 (0)	1 (1.6%)
4 No responder a las indicaciones o preguntas del maestro.	16 (55.2%)	13 (44.8%)	29 (35.8%)	10 (28.5%)	9 (33.3%)	19 (30.6%)
5 Quejas, críticas, comentarios sobre cuestiones de disciplina de otros alumnos.	10 (38.5%)	16 (61.5%)	26 (32.1%)	8 (22.8%)	6 (22.2%)	14 (22.6%)
Total	41	40	81	35	27	62

Estructuras comunicativas que se establecen en los grupos, según el género de los profesores

Como se puede observar en la tabla 8 la estructura comunicativa que se registró en más episodios fue la primera, P-A. El profesor se dirige a los alumnos, con un 44%. Por ejemplo: “Bueno muchachos, el día de hoy nos acompañan dos personas que nos estarán observando, ustedes trabajarán como siempre”.

La segunda estructura comunicativa más frecuente fue la número 2 de la tabla (IRE: la secuencia es iniciada por el profesor “I”, a través de una pregunta, generalmente cerrada, o con una indicación sobre la tarea de aprendizaje; el alumno responde o realiza la tarea “R”, y se produce un comentario evaluativo “E”, el feedback del profesor es simple), que se dió en un 24.8% de los episodios. Un ejemplo es: “Bien, ¿quién trajo la tarea?, los alumnos responden que la están terminando, y el maestro dice que cuando se pide tarea es que es resultado de sus casas”.

La tercera estructura comunicativa más frecuente fue la número 4 (A-P. La secuencia es iniciada por propia iniciativa del alumno que plantea una pregunta generalmente cerrada al profesor, éste le contesta); se registró en 243 episodios (12%).

Cuadro 15. Ocurrencia de la estructura comunicativa en los episodios y grupos según el género de los maestros.

Estructura comunicativa	EPISODIOS			GRUPOS		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
1 P-A. El profesor se dirige a los alumnos	465 (52.2%)	426 (47.8%)	891 (44%)	35 (100%)	27 (100%)	62 (100%)
2 IRE. Profesor-alumno, responde comentario evaluativo	277 (55.2%)	225 (44.8%)	502 (24.8 %)	31 (88.5%)	26 (96.2%)	57 (91.9%)
3 IRF. Profesor pregunta abierta, seguimiento o feedback del profesor quien reformula y lo completa	83 (52.5%)	75 (47.5%)	158 (7.8%)	18 (51.4%)	15 (55.5%)	33 (53.2%)
4 A-P. La secuencia es iniciada por propia iniciativa del alumno que plantea una pregunta generalmente cerrada al profesor, este le contesta	120 (49.4%)	123 (50.6%)	243 (12%)	2 (5.7%)	1 (3.7%)	3 (4.8%)
5 A-A. Un alumno se dirige a otro alumno	3 (15.8%)	16 (84.2%)	19 (0.9%)	4 (11.4%)	3 (11.1%)	7 (11.3%)
6 A-P. Un alumno se dirige al maestro	55 (53.5%)	48 (46.6%)	103 (5.1%)	17 (48.5%)	20 (74%)	37 (59.7%)
7 A-Grupo. Un alumno se dirige al grupo clase	56 (52.3%)	51 (47.7%)	107 (5.3%)	15 (42.8%)	14 (51.8%)	29 (46.8%)
Total	1059	964	2023	35	27	62

La comparación de la distribución de los profesores en las distintas estructuras comunicativas, mostró diferencia significativa en función del género de los docentes en la estructura 6 (un alumno se dirige al maestro A-P) $X^2(1, N=62)= 4.1$ $P \geq .05$; en los grupos guiados por docentes hombres los alumnos utilizaron con una frecuencia significativamente más alta esta estructura comunicativa, que en los grupos guiados por docentes mujeres. En el resto de las estructuras comunicativas no hubo diferencias significativas.

Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis según el género de los docentes de las respuestas de los participantes a la entrevista sobre la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a los siguientes apartados de la entrevista:

- 1. Diferencias en el aprendizaje de la ciencia de los hombres y las mujeres.**
- 2. Diferencias de género en la forma de enseñar según el sexo de los alumnos.**

Diferencias de género en el aprendizaje de la ciencia

El análisis cualitativo de la pregunta: ¿En su experiencia docente, ha observado diferencias en el aprendizaje de la ciencia de los hombres y las mujeres?, identificó las siguientes concepciones:

A. Maestros que respondieron que sí hay diferencia. Motivos de la diferencia de género en el aprendizaje de la ciencia

1. Hay diferencia en determinados temas (“...hay temas que les interesan más a los niños que a las niñas, entonces, sí hay diferencia, pero es más bien la motivación, ¿qué me interesa a mí aprender?”).
2. La atención está más desarrollada en las mujeres (“...las niñas como que son más concentradas, su atención dura más, como que tienden más a hacer el trabajo que los hombres”).
3. La organización está más desarrollada en las mujeres (“...los hombrecitos son más indisciplinados y desordenados al momento de trabajar, las niñas son más ordenadas”).

4. La madurez está más desarrollada en las mujeres (“...los niños se prestan más al juego quizá por la diferencia de maduración aunque tengan la misma edad ellas se centran más al estudio y a trabajar”).
5. Hay diferencia por el papel social de hombres y mujeres (“...las niñas son más aplicadas porque son más apegadas a su mamá y por lo tanto más responsables”).
6. Mejores actitudes en las mujeres (“...las mujeres tienen mejores actitudes: más dedicadas, más responsables”).
7. Mayor capacidad en las mujeres (“...las niñas captan mejor la información, tienen más habilidades”).

B. Maestros que respondieron que no hay diferencia. Motivos de no diferencia en el aprendizaje de las ciencias entre alumnos hombres y mujeres

1. Maestros confundidos, dicen que no hay diferencia pero explican que sí hay cierta diferencia (“...las niñas sacan mejor promedio pero no son más listas que los niños, son iguales”).
2. En su experiencia han tenido la misma proporción de bajo y alto rendimiento en niños y niñas (“...yo siempre he tenido de todo, niñas y niños con buenos promedios, niños y niñas bajas”).
3. Los alumnos aprenden igual (“...todos aprenden, tanto los niños como las niñas. Los niños y las niñas aprenden parejo.”)
4. No dijeron por qué (“No hay diferencia”)
5. La clase se imparte a iguales (“...no he encontrado porque la clase de ciencias se imparte a iguales”).
6. Por el tema de ciencias (“...ahorita diferencias no, quizás cuando esté en algún otro tema donde expliquen la reproducción sí habrá diferencia”).
7. Todos deben tener igual oportunidad de desarrollarse (“...el sexo tampoco tiene que ver en el aprendizaje de los jóvenes, tanto una mujer como un

hombre, tienen las mismas posibilidades de desarrollarse como persona, y cada quien lo hace de manera muy diferente”).

En el cuadro 16 podemos ver, respecto a los maestros que respondieron sí hay diferencia en el aprendizaje de la ciencia, que el 31.5% de los maestros afirman que la atención está más desarrollada en las mujeres, de ahí la diferencia de género. El 14.3% de los maestros opina que por el papel social de hombres y mujeres hay contraste; el 11.4% considera que sólo hay diferencia en determinados temas, por la organización más desarrollada en mujeres, la madurez de las mujeres y mejores actitudes de éstas. Y el 8.6% por mayor capacidad en las mujeres.

Respecto a los maestros que respondieron no hay diferencia, podemos ver que el 33.3% no dijeron por qué, relacionado con lo anterior el 29.6% de los maestros afirman que no hay diferencia, sin embargo muestran confusión ya que dicen que no pero explican que sí hay cierta diferencia. El 14.8% de los maestros en su experiencia han tenido la misma proporción de bajo y alto rendimiento en niños y niñas. El 11.1% afirma que aprenden igual por eso no hay diferencia en el aprendizaje. Para el 3.7% de los docentes no hay diferencia de género en el aprendizaje porque la clase se imparte a iguales, así mismo por el tema de ciencias y porque tienen igual oportunidad de desarrollarse.

Cuadro 16. Diferencia de género en el aprendizaje de la ciencia.

Aprendizaje de la ciencia		Docentes mujeres	Docentes hombres	Porcentaje total
Maestros que respondieron sí hay diferencia	En determinados temas	3 (8.5%)	1 (3.7%)	11.4%
	Atención más desarrollada en mujeres	5 (14.2%)	6 (17.1%)	31.5%
	Organización más desarrollada en mujeres	3 (8.5%)	1 (2.8%)	11.4%
	Madurez más desarrollada en mujeres	3 (8.5%)	1 (2.8%)	11.4%
	El papel social de hombres y mujeres	3 (8.5%)	2 (5.7%)	14.3%
	Mejores actitudes en las mujeres	1 (2.8%)	3 (8.5%)	11.4%
	Mayor capacidad en las mujeres	2 (5.7%)	1(2.8%)	8.6%
	Subtotal	20 (57.1%)	15 (42.9%)	35
Maestros que respondieron no hay diferencia	Confundidos, dicen que no pero explican que sí hay cierta diferencia	3 (11.11%)	5(18.5%)	29.6%
	En su experiencia han tenido la misma proporción de alumnos y alumnas con bajo y alto rendimiento	3 (11.11%)	1(3.7%)	14.8%
	Aprenden igual	1 (3.7%)	2(7.4%)	11.1%
	No dijeron por qué	5 (18.5%)	4(14.8%)	33.3%
	La clase se imparte a iguales	1 (3.7%)	0	3.7%
	Por el tema de ciencias	1(3.7%)	0	3.7%
	Igual oportunidad de desarrollarse	1(3.7%)	0	3.7%
	Subtotal	15 (55.6%)	12 (44.4%)	27
Total		35	27	62

Diferencias de género en la enseñanza de la ciencia

El análisis cualitativo de la pregunta: ¿Cree que su forma de enseñar es distinta según el sexo de los alumnos?, identificó las siguientes concepciones:

A. Maestros que afirman que su forma de enseñar es diferente según el sexo de los alumnos

1. En el tema reproducción, de nutrición (“...el tema de nutrición un poquito, por lo mismo de la vanidad, pero ya también hasta los hombres”.)
2. En el tema del sexo, por la presión de los padres tienen que hacer diferencia (“...mi terminología cambia y la forma de expresarme con las muchachas en clases de sexo”).

B. Maestros que afirman que su forma de enseñar es la misma

1. No tienen fundamento, sólo así debe ser (“...el aprendizaje es igual, ninguno tiene más capacidad que otro”).
2. Porque la pedagogía lo indica (“...tiene uno que centrarse en lo que la pedagogía te está indicando. No puedes decir: porque estos son niños así lo haré, o porque estas son niñas...”).
3. Sin embargo hacen diferencia por características de personalidad (“...la cuestión está en que tú debes de enseñar como si fuera el mismo alumno, no por sexo, si no por ti, por conocimiento que tú puedas tener de ellos, sobre cómo son y cómo motivarlos; es muy diferente la motivación hacia o hacia la mujer, tienes que ver las cuestiones físicas en la mujer, situaciones que tú tienes que ir motivando poco a poco sin hacer distinción de sexo pero tomando cierta o cual característica importante).
4. Sin embargo hacen diferencia en temas de reproducción (“Dependiendo, por ejemplo, métodos de reproducción es un tema delicado, tienes que tener mucho tacto para darlo porque están en la edad de la curiosidad y todo, entonces ahí sí, en lo demás no”).
5. Hacen diferencia por la forma de aprendizaje (“...trato yo de reconocer cómo aprende cada alumno y a partir de ahí diferenciar la enseñanza, no me importa el sexo, yo enseño conforme a las necesidades de cada alumno”).
6. Porque la educación es mixta (“Trabajo de la misma manera, la educación es mixta, no voy a estar sacando a los alumnos, a las mujeres para hablar cosas de hombres y a los hombres para hablar cosas de mujeres, sino que yo voy a hablar, impartir mis conocimientos de manera igual para todos”).
7. Hacen diferencia en ciertos comentarios (“...el trato sí es diferente, cuando llegan a mí a platicar, es diferente los niños de las niñas, los niños casi siempre vienen echándote el caballo encima, mire que me pegó, que esto...”).

8. Para brindar mismas oportunidades (“Para todos los alumnos se ofrecen las mismas oportunidades, las mismas actividades, el mismo tiempo, no tengo distinción hacia determinado sexo, todos son iguales, todos tienen las mismas posibilidades de aprender”).
9. Hacen diferencia regañando más a los hombres (“...muchas veces regaño mucho a los hombres, y es que ellos rompen más las reglas”).

En el cuadro 17, podemos ver que el 70% de los maestros argumentan no tienen fundamento, sólo así debe ser. El 8.3% porque la educación es mixta. El 6.7% para brindar mismas oportunidades. Para el 5% por la forma de aprendizaje. El 3.2% hace diferencia en temas de reproducción. Para el 1.7% porque la pedagogía lo indica, hacen diferencia por características de personalidad, en ciertos comentarios si son distintos y hacen diferencia regañando más a los hombres.

Cuadro 17. Diferencia de género en la forma de enseñar la ciencia

Forma de enseñar		Docentes mujeres	Docentes hombres	Porcentaje total
Maestros que afirman que su forma de enseñar es diferente	En el tema reproducción, de nutrición	1 (2.8%)	0	50%
	En el tema del sexo, por la presión de los padres	0	1 (3.7%)	50%
	Subtotal	1 (50%)	1 (50%)	2
Maestros que afirman que su forma de enseñar es la misma	No tienen fundamento, sólo así debe ser	23 (65.7%)	19 (70.4%)	70%
	Porque la pedagogía lo indica	1 (2.9%)	0	1.7%
	Hacen diferencia por características de personalidad	0	1 (3.7%)	1.7%
	En temas de reproducción	2 (5.7%)	0	3.2%
	Por la forma de aprendizaje	3 (8.6%)	0	5%
	Porque la educación es mixta	1 (2.9%)	4 (14.8%)	8.3%
	Ciertos comentarios si son distintos	0	1 (3.7%)	1.7%
	Para brindar mismas oportunidades	3 (8.6%)	1 (3.7%)	6.7%
	Regaño más a los hombres	1 (2.8%)	0	1.7%
	Subtotal	34 (56.7%)	26 (43.3)	60
Total	35	27	62	

4.6 Discusiones

El objetivo general del presente trabajo fue analizar las acciones de los alumnos, estructuras comunicativas y prácticas discursivas de los docentes en clases de

ciencias de secundaria, desde un punto de vista de género. Con base a los resultados y su análisis se llegó a las siguientes conclusiones y recomendaciones.

4.7 Conclusiones

El primer objetivo fue analizar las acciones de los alumnos, en función del género de los profesores.

En lo que respecta a las acciones de los alumnos, expresar por propia iniciativa sus opiniones o lo que sabe sobre el tema a partir de su experiencia cotidiana es la acción que se registró en más episodios, que se registró con el mismo porcentaje en las clases guiadas por docentes hombres y mujeres. Proporcionar su punto de vista con base a la experiencia resulta importante para los educandos y un recurso que podrían utilizar los maestros con más frecuencia y al fomentar que lo hagan espontáneamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y al llevar a cabo actividades contextualizadas en los entornos de los estudiantes. Esto último es importante porque cuando se le pide al alumno que lo haga, es decir cuando no lo hace por propia iniciativa, lo llevan a cabo en una baja frecuencia (lo hacen con el 81.2% de los docentes hombres, a diferencia del 18.8% de las docentes mujeres), lo cual podría explicarse por el hecho de que los hombres docentes promueven más la participación de los alumnos que las docentes mujeres.

En las acciones de los alumnos dirigidas a cuestionar, la que se registró en más episodios fue la de formular preguntas de gestión, pedir pautas de trabajo al profesor; que se presentaron en la mayoría de los docentes; sin embargo muy pocas veces solicitan pautas de evaluación; lo que nos habla de un pensamiento concreto por parte del alumno que se enfoca en el cumplimiento del trabajo y poco interés en el proceso.

Entre las acciones dirigidas a quejarse y criticar, la que se registró en más episodios fue no responder a las indicaciones o preguntas del maestro, y la de quejarse sobre la disciplina de otros compañeros; sin embargo pocas veces evalúan o critican el trabajo, ya sea de sí mismo o de los compañeros; los alumnos en reducidas ocasiones enlazan el tema de la clase con lo que están viviendo dentro del salón. Como ya han comentado otros autores la comunicación interpersonal exitosa entre maestro y alumno lleva a cambios de actitud de este último (Marroquín y Villa, 1995).

El segundo objetivo específico fue analizar las estructuras comunicativas que se establecen en los grupos, según el género de los profesores. Los resultados obtenidos sobre este aspecto muestran que la estructura comunicativa que se registró en más episodios fue P-A, donde el profesor se dirige a los alumnos proporcionando conocimientos escolares o indicaciones sobre las tareas, es decir que el docente es quien dirige la mayor parte del tiempo la clase. Al respecto Camacaro (1997) expresa que los docentes no disponen de tiempo para establecer una conversación con el alumno dentro del aula, y cuando se trata de aclarar algún punto confuso durante el desarrollo de la misma, el profesor argumenta que no hay tiempo para despejar dudas.

El tercer objetivo específico fue analizar las prácticas discursivas de los docentes, según el género de estos. Los resultados obtenidos en este aspecto mostraron que respecto a las prácticas discursivas en la presentación de los conocimientos escolares, la que más utilizan los docentes es el parafraseo seguido de la contextualización de lo que se verá en clase y finalmente proporcionar ejemplos o anécdotas de algún conocimiento; es decir que los docentes dan estructura al inicio de la clase, sin embargo utilizan muy poco la síntesis de lo que se ha visto, así como encontrar las ideas principales y fragmentan poco la tarea en pasos más pequeños, por lo que la parte media y final de la clase puede ser compleja y el proceso enseñanza-aprendizaje verse afectado. En este sentido Nadal y Boris

(2000) señalan que la introducción o presentación de la clase, al igual que el cierre o la conclusión del tema, son elementos vitales en la organización del discurso escolar. El primero, está dirigido a centrar la clase, y el segundo a la recapitulación de lo más importante para la prosecución del curso y por último en el rendimiento académico.

En las prácticas discursivas enfocadas a la evaluación, los maestros utilizan con más frecuencia corregir los errores de los alumnos y darles la respuesta correcta, o bien no les dan la respuesta correcta. El no darles la respuesta podría generar en los alumnos confusión, ya que no pueden reestructurar su respuesta y acomodar el nuevo conocimiento; aunado que, aunque señalan los errores, indagan poco sobre estos. Pocas veces proporcionan estrategias metacognitivas. Al respecto Ball en el 2002 señala que los profesores están poco preparados en asuntos pedagógicos.

Respecto a las prácticas de los docentes relacionadas con la valoración del trabajo del trabajo de los alumnos y la disciplina, los resultados indican que usan más el control de la disciplina, al dirigir o reprender el comportamiento del alumno, al margen de la tarea; los maestros se enfocan a intervenir cuando hay problemas de indisciplina, descuidando el aspecto de valorar positivamente el trabajo de los alumnos, lo cual podría motivar a los educandos y fomentar así el seguimiento de las normas. Casi el total de los docentes busca tener control de la disciplina, dirigiendo o reprendiendo el comportamiento de los alumnos. Casassus, et. al. (2000) determina que el docente debe contar con un perfil comunicativo que le permita establecer una relación interpersonal con sus alumnos positiva, y así propiciar el mantenimiento de un buen clima en el aula, para impactar en el aprendizaje de los alumnos.

Es relevante mencionar que muchas más docentes mujeres que hombres promovieron un clima de confianza y respeto dentro del aula (64.3% frente a

35.7%, respectivamente). No obstante respecto a promover la participación de los alumnos, al motivar e implicar al alumno en las actividades educativas, los docentes hombres (63.4%) lo hacen con más frecuencia que las mujeres (36.6%). En este sentido, el estudio de Stipek (1998) se concluyó que los alumnos que tenían un maestro motivador, lograban aprendizajes de mayor calidad, y por ende aumentaban su rendimiento escolar, al compararlo con alumnos que contaban con maestros desmotivantes o indiferentes.

El cuarto objetivo específico fue identificar las diferencias significativas de las prácticas discursivas, las acciones de los alumnos y las estructuras comunicativas desde un punto de vista de género. Los resultados indicaron que la única diferencia significativa que se encontró fue en la estructura comunicativa donde un alumno se dirige al maestro (A-P); encontrándose que en los grupos guiados por docentes hombres los alumnos utilizaron con una frecuencia significativamente más alta esta estructura comunicativa, que en los grupos guiados por docentes mujeres. Lo anterior nos lleva a concluir que respecto a prácticas discursivas (tanto de docentes como de alumnos hablando de sus acciones) hay pocas diferencias significativas a nivel cuantitativo pero sí hay diferencias cualitativas; así mismo en lo que se refiere a la única diferencia significativa, los alumnos de manera espontánea se están acercando más a los docentes hombres, aunque es la docente mujer la que promueve más un clima de confianza y respeto, siendo quizá el promover la participación la variable que influye más para que el alumno se acerque al docente.

Finalmente, como quinto objetivo se buscó identificar diferencias de género respecto a la percepción de los profesores sobre la influencia del género del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el análisis de las concepciones de los docentes respecto a diferencias en el aprendizaje de la ciencia de los alumnos hombres y mujeres se encontró que 31.5% de los maestros afirman que la atención está más desarrollada en las mujeres, de ahí la diferencia

de género en el aprendizaje de la ciencia; sólo el 8.6% de los docentes manifestó que la diferencia se debe a mayor capacidad en las mujeres. Es decir que una variable importante en el aprendizaje es la atención que según los docentes los hombres tienen menos desarrollada y esto repercute en su aprendizaje.

El 29.6% de los maestros afirman que no hay diferencia en el aprendizaje de la ciencia, sin embargo muestran confusión ya que dicen que no pero explican que sí hay cierta diferencia. Es decir que los docentes muestran desconocimiento sobre por qué el aprendizaje es el mismo o no lo es dependiendo del género de los alumnos.

En lo que toca a la pregunta de que si su forma de enseñar es distinta según el sexo de los alumnos el 70% de los maestros argumentan no tienen fundamento, sólo así debe ser; es decir que hacen uso de una lógica tautológica.

A partir de los resultados surgen una serie de implicaciones educativas. Es relevante que los docentes promuevan la participación espontánea de los alumnos, ya que es la forma que prefieren para expresarse; lo cual tiene relación con la etapa del desarrollo que atraviesan, la adolescencia, donde buscan autonomía. Por el contrario, cuando el docente les impone algo los educandos tienden a omitir su expresión.

De manera que el maestro podría considerar la etapa del desarrollo que el estudiante atraviesa para establecer pautas de acción, prácticas discursivas y/o estilos de comunicación, para mejores resultados y lograr así un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es preciso promover la autogestión del propio aprendizaje, ya que los alumnos solicitan pautas de trabajo, atendiendo la conclusión de una tarea para obtener determinada puntuación y/o calificación, pero no han internalizado la importancia de evaluar su propio aprendizaje.

Los alumnos están demostrando un pensamiento concreto, marcando la necesidad de favorecer una reflexión más elaborada, que tome en cuenta el proceso, un pensar analítico y metódico. De esta forma la comunicación que se establecerá entre docente y alumno será más efectiva, ya que habrá más apertura a repasar el trabajo realizado.

Del mismo modo, urge que los docentes utilicen prácticas que permitan al alumno enlazar el conocimiento con lo que viven en la cotidianidad, de manera que el aprendizaje sea significativo. Sin embargo, los docentes continúan con prácticas tradicionales, utilizando especialmente un estilo de comunicación donde se dirigen a los alumnos proporcionando conocimientos escolares o indicaciones sobre las tareas, el maestro es quien dirige la mayor parte del tiempo la clase, limitando la participación y actividades donde el alumno tendría un papel más activo.

En otro orden de ideas, los docentes están contextualizando lo que se verá en clase, sin embargo están descuidando la parte media de la clase, donde fragmentar la tarea paso a paso es una estrategia que funcionaría. Así mismo los maestros necesitan atender el final de la clase, al resumir o sintetizar, encontrando las ideas principales de lo visto. Es decir, que los maestros deberán estructurar sus clases de manera que atiendan a todos los momentos de una lección, para lograr el aprendizaje. Para conseguir lo anterior también resulta relevante aprender a considerar los errores como oportunidades de crecimiento, por parte de los docentes y de los alumnos.

Así mismo es urgente que los educadores desarrollen habilidades metacognitivas, mismas que se van desarrollando durante la instrucción. Por medio de ellas se indica qué procesos mentales se están llevando a cabo, cómo se argumenta, justifica, pero sobre todo cómo se emplean para dar cuenta a los demás lo que se

pretende hacer y para resolver eventuales o reales conflictos entre las personas (Middleton y Edwards, 1992).

Respecto a diferencias de género en la enseñanza, es relevante que los docentes hombres analicen la importancia de suscitar los valores de la confianza y respeto dentro del aula e incluirlos dentro de sus prácticas si los consideran trascendentes. Por otro lado las docentes mujeres precisan analizar la relevancia de promover la participación de los alumnos, al motivar e implicar al alumno en las actividades educativas.

Es importante fomentar la atención de los alumnos varones, ya que limita su aprendizaje, así mismo hacer estudios que nos indiquen de qué forma se puede captar la atención de estos de manera más eficiente. Y así mismo reforzar y emplear la gran atención que demuestran las alumnas mujeres para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tanto los varones como las mujeres demuestran gran capacidad para el aprendizaje de la ciencia, por lo que las oportunidades para desarrollarse deben ser las mismas.

Los docentes precisan desarrollar en sí mismos el pensamiento complejo, analítico y reflexivo, para que puedan modelar a sus alumnos, y llevar a cabo así un real entrenamiento y fomento de un pensamiento más evolucionado. Hace falta que los maestros tengan más que conocimientos, que sean competentes, y no sólo en el área que atienden, sino de manera más integral, pensante en su vida diaria, para que pueda dar una explicación razonada de sus acciones.

En otro orden de ideas, respecto a la disciplina, hace falta que los docentes usen el control de la conducta de manera coherente, es decir que la falta esté de acuerdo con la consecuencia, que esté vinculada con lo que generó en la clase;

así mismo precisan enfocarse en las conductas adecuadas, de acuerdo con los lineamientos del aula, para de esta forma prevenir las conductas problema. Los maestros buscan tener el control de la disciplina, pero están utilizando estrategias poco efectivas.

De manera que la disciplina dentro del aula es un aspecto que limita el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que es reconocida, no solamente por los docentes sino por los alumnos, mismos que se quejan con frecuencia de la indisciplina de sus compañeros; por lo anterior la escuela precisa considerar medidas para intervenir y considerar a la disciplina como una de las áreas problemáticas que más afectan el bajo rendimiento escolar.

4.8 Recomendaciones

Se recomienda realizar una investigación teórica de la región donde se lleve a cabo el estudio, para de esta forma hacer un análisis más contextualizado. Además es importante llevar a cabo estudios de este tipo con maestros de nivel medio.

En otro orden de ideas, respecto a la metodología, es recomendable analizar la comunicación no verbal de los docentes y su impacto en las acciones de los alumnos, así como diferencias de género; así como evaluar los estilos de comunicación considerando el lenguaje no verbal.

Por otro lado, la psicología tiene mucho campo de aplicación, ya que podría dejar de corregir muchas problemáticas que se presentan en el entorno escolar y dedicar más tiempo a prevenir, mediante su participación en la programación de la práctica didáctica y el currículum general. La psicología ha desarrollado una tecnología educativa muy rica, que no puede ser aplicada en México, ya que la función social asignada a los psicólogos es muy limitada.

Finalmente se recomienda elaborar un programa de intervención a partir de los resultados, evaluar su eficacia y elaborar recomendaciones que puedan llevarse a cabo en las escuelas.

4.9 Referencias bibliográficas

Aguirre, S. (2001). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia en: Mujer y educación, Educar para la igualdad Educar desde la diferencia. España: Grao.

Aguirre, A. (2002). Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. España: Grao.

ANUIES. Rescatado el 4 de marzo 2010, de <http://www.anui.es/index800.htm>

Arizpe, L. (2002). Feminismo en México, revisión Histórico-Critico del siglo que termina. México: PUEG.

Ball, D. (2002). Mathematical Proficiency for All Students: Toward a Strategic Research and Development Program in Mathematics Education. RAND: California. Rescatado el 25 de mayo 2009, de <http://www.rand.org>

Belausteguigoitia, M. y Mingo A. (1999). Géneros Prófugos. Feminismo y educación. México: PUEG.

Boekaerts, M. (1996). Capacity, inclination, and sensitivity for Mathematics. Netherland: Harwood Academic Publishers. Artículo encontrado en ProQuest Education Complete.

Camacaro, B. (1997). Propuestas sobre la comunicación interpersonal en el aula y el rendimiento académico de los alumnos de ciclo diversificado. Trabajo de grado de maestría. Valencia: Universidad de Carabobo.

Casassus, J., Arancibia, V. y Froemel, J. (2000). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación.

Conway y Bourque (1996). El concepto de género, en Lamas M. (Comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG-UNAM: Porrúa.

Covarrubias y Piña (2004). La Interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Primer trimestre, Vol. 34, No. 1. Rescatado el 13 de diciembre del 2010: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27034103.pdf>

Cherkas, B. (1992). A Personal Essay in Math? En College Teaching, 87567555, Verano 1992. Vol. 40 (3). Documento de Academic Search Premier, item 9707062538.

Decker, B. (1992). El arte de la comunicación. México: Iberoamericana.

Escudero, M. (1977). La comunicación en la enseñanza. México: Trillas.

Espinosa, T., en Gutiérrez, C. (2002). Feminismo en México. México: PUEG.

Fernández, C. y Gordon, D. (1990). La comunicación humana. Ciencia social. México: Mc Graw-Hill.

Fernández N. M., Pérez I. R. y otros (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 49, abril-junio, pp. 571-596

Festinger. (1970). *Theory of cognitive*. Stanford: Dissonance Stanford University.

Flores, B. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista iberoamericana de educación*. N° 38, páginas 67-86. Chile, <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>

Gauna, Q. (2004). *La Comunicación Interpersonal Maestro-Alumno en el área de Matemáticas de la Universidad Iberoamericana, la disposición para el Aprendizaje en el Alumno y el Rendimiento Académico en esta área*. Trabajo de grado de Maestría. México: Universidad Iberoamericana.

Gorostegui y Dörr (2005). Género y Autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica. Chile. *Psykhe*. Vol. 14, No. 1.

Gray, E. y Tall, D. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: A ‘proceptual’ view of simple arithmetic. En *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 25 (2).

Gutiérrez, C. (2002). *Perspectivas de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas*. Ensayo sobre feminismo, política y filosofía. México: Porrúa.

Higbee, J. y Thomas, P. (1999). Affective and cognitive factors related to mathematics achievement. En *Journal of Developmental Education*. Otoño 1999. Vol. 23(1). Documento de ProQuest Education Journals.

INMUJERES DF. http://www.inmujeres.df.gob.mx/tem_interes/index.html

Jull, K., Conway, S., Bourque (1996). El género, la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Porrúa, PUEG.

Kaplún (1998). Una Pedagogía de la Comunicación. España: De la Torre.

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. España: Horas y horas.

Lagarde, M. (2002). Claves éticas para el feminismo en el umbral del milenio. OMNIA, Estudios de Género, revista de dirección general de estudios de postgrado, Universidad Nacional Autónoma de México, Año 17-18, Número 41, Pág. 13.

Lagarde, M. (2002). La cultura del género en la era de la democracia. OMNIA, Año 17-18, Número 41. Pág. 17.

Lamas M. (1996). El género, la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Porrúa, PUEG.

Lomas, C. (1999). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. España: Paidós Educador.

López, A. (2003). La Comunicación en las relaciones interpersonales. Informe de innovación de gestión escolar para obtener el Título de Licenciatura en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Marroquín, M. y Villa A. (1995). La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo. Bilbao: Mensajero.

Middleton, D. y Edwards, D. (1992). Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido. España: Paidós.

Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela, el harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar. España: Grao.

Nadal, B. y Boris, J. (2000). Instructional Styles in the Teaching of Mathematics Thematically. Sydney: The University of Sydney.

Oliva, J. M. y Acevedo, J. A. (2005). La enseñanza de las Ciencias en Primaria y Secundaria hoy. Algunas propuestas de futuro. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2(2), 142-151. Rescatado el 21 de marzo 2009 de <http://www.apaceureka.org/revista/Larevista.htm>

Parga R. (2005). Una mirada al aula, La práctica docente de las maestras de escuela primaria. México: UPN-Plaza y Valdés.

Parsons, T. (1971). El sistema de las sociedades modernas. E. U. A.: Trillas.

Pasquali, A. (1980). Comprender la comunicación. Caracas: Monte Ávila.

Pérez-Gil y Ravelo (Coordinadoras) (2004). Voces disidentes. Debates contemporáneos en los estudios de género en México. México: Porrúa.

Prado, N. (1996). Estudios de los Patrones de Comunicación utilizados por los profesores de una dependencia que administra el deporte en una universidad venezolana. Tesis de Especialidad. Mérida: Universidad de los Andes.

Prieto, D. (1981). Teorías de comunicación a problemas de comunicación y desarrollo. México: PRECA-COMP.

Prieto Castillo (2009). Rescatado el 5 de junio del 2009, de <http://jugare.blogcindario.com/2009/02/00164-comunicacion-educacion-y-practica-discursiva.html>.

Ritzer, G. (1993). Teoría Sociológica Contemporánea. España: McGraw Hill. Pág.366.

Rossetti (1994): Educación: La igualdad aparente entre hombres y mujeres, Santiago de Chile.

Ruiz, J. (1992). Gerencia en el Aula. Nirgua: Talleres Gráficos.

Schwartz, J. Intellectually Stimulating & Socially Responsible School Curricula. Massachusetts Institute of Technology & Harvard University. Rescatado el 12 de marzo 2009, de <http://gseweb.harvard.edu/~faculty/schwartz/techcurr.pdf>

Stipek, D. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics?. Artículo encontrado en ProQuest. ISSN: 00220973.

Stanword M. (1981). Gender and Schooling. A Study of Sexual Divisions in the Classroom. Londres: Hutchinson & Co.

Stoll, L., y Fink, D. (1996). Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press.

Stromquist, N. (2006). La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina. Lima: Instituto de estudios peruanos.

Subirats, M. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. España: GRAO.

Tabata, L. (2000). Impacto de la comunicación educativa en el logro de los objetivos en el Estado Nuevo León. Trabajo de grado de Maestría. San Pedro Garza García: Universidad de Monterrey.

Taberner G. (2008). Sociología y educación: el sistema educativo en sociedades modernas: funciones, cambios y conflictos. España: Tecnos.

Tishman, S. y Andrade, A. (1995). Thinking dispositions: A review of current theories, practices and issues. Washington, DC.: ACCTION Report #1. ACCTION.

Titone, R. (1986). El Lenguaje en la Interacción Didáctica. Teoría y modelos de análisis. Madrid: Narcea

Tomé, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. España: Grao.

Torres, J. (1998). El currículo oculto. España: Morata.

Werther, W. y Davis, K. (1988). Administración de personal y recursos humanos. México: Mc. Graw-Hill.

Capítulo V.

Política Pública, transversalidad de género, educación e inclusión de mujeres adultas mayores.

Emilia Castillo Ochoa.

Mariel Montes Castillo

Marcela García Medina

Lisset Araceli Oliveros Rodríguez

Académicas de la Universidad de Sonora

5.1. Introducción

Política Pública en Perspectiva de Género en Instituciones de Educación Superior

Las políticas públicas en perspectiva de género han logrado en diseño e implementación un avance considerable a partir del 2008 teniendo como antecedente los estudios sobre feminismo y su lucha por el reconocimiento de condiciones de equidad e igualdad entre hombres y mujeres, así como los procesos de institucionalización y el movimiento feminista.

Es en la última década en que el estado mexicano plantea la política pública, el incidir con políticas (acciones) que permitan el avance en la igualdad, la no discriminación, el reconocimiento de los derechos y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Planteándose como objetivo acciones que permitan revertir la desigualdad a partir de procesos de equidad entre los sexos.

Las políticas de estado sobre perspectiva de género deberán de avanzar de manera integral donde mujeres y hombres sean beneficiados a partir de procesos de cambio y relaciones de género donde la distribución de poder sea equitativa; por lo que las políticas de género deben partir para su diseño de las desigualdades de género existentes como un principio a transformar a través de

cursos de acción implementados y posteriormente evaluados por el estado, que permitirá medir con ello la profundidad y ampliación del cambio.

Por lo anterior, las políticas públicas de perspectiva de género deben de resolver tanto necesidades prácticas que son las de sobrevivencia humana, como las necesidades estratégicas que muestra la inequidad de género de la mujer y el hombre en el estado mexicano y que se deben de garantizar derechos que permitan avanzar en una igualdad real, es decir, con acciones positivas que conduzcan a minorar la desigualdad y mejorar los procesos de equidad entre los sexos.

Las políticas de estado de género, no sólo requieren de un diseño si no de presupuestos para su implementación, así como de cambios en la estructura administrativa y en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la estructura académica y cambio normativo para un nuevo funcionamiento de las instituciones que permita la transversalización de la perspectiva de género en todas las acciones que se desarrollen.

Las instituciones de educación deben de tomar en cuenta la como la forma en que un gobierno aplica la perspectiva de género y como ésta se manifiesta en dos niveles la vertical (nivel macro), horizontal (nivel micro o específico).

Lo que puede influir a partir de procesos de sensibilización formación y capacitación el que cada uno de los miembros de una institución educativa seamos actores de mainstreaming a partir de implementar acciones de perspectiva de género en nuestras funciones, desempeño y en nuestros roles dentro de las IES.

5.2 Objetivo

- Abordar la importancia del desarrollo de las políticas públicas en la perspectiva de género.

- La relevancia de la de género en instituciones de educación superior (mainstreaming).
- Describir el modelo de de género de la Universidad de Sonora (México) a través del Laboratorio de Comunicación y Servicios Educativos de esta institución (LACSUS); donde se han implementado acciones tendientes a avanzar en el mainstreaming con alumnos, docentes y el sector social mujeres adultas mayores.

Palabras claves: transversalización, género, educación, capacitación.

5.3 Contexto

En el contexto internacional la UNESCO (1998) en la declaración mundial en el siglo XXI señala las misiones y funciones de la educación superior referida al fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, el fomento de los estudios de género, así como el iniciar procesos para eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer este insuficientemente representada, y se deberán favorecer la participación activa de la mujer en todos los niveles de la educación superior y la sociedad.

En instituciones de educación superior el IN-MUJERES ha desarrollado estrategias a la incorporación de perspectivas de género y la cultura de equidad de género a las prácticas institucionales de las instituciones de educación superior a través de acuerdos pactados con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Palomar, 2005).

Una de las acciones importantes del vínculo de INMUJERES-SEC-ANUES es la creación de la red de enlaces académicos de género cuya finalidad es introducir la perspectiva de género en la educación superior en México, ya que en el Plan Nacional de Educación Pública (PNED) 2004 plantea que las instituciones de educación superior no sólo pueden generar conocimiento científico sino que deben de coadyuvar a la procuración del respeto por la diversidad, la tolerancia y la

diferencia de género de las personas, planteando como objetivos de las Instituciones de Educación Superior (IES) ampliar la cobertura con equidad, la incursión y participación en educación de jóvenes de sectores desfavorecidos, el aumento del ingreso de la mujer y la equidad en la matrícula de diferentes culturas y lenguas; así como fomentar la imagen de la mujer sin estereotipos en todos los ámbitos.

Desde el 2002 INMUJERES y ANUIES formalizan el acuerdo de colaboración de incorporar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior siendo una de las principales acciones para operacionalizar el acuerdo los encuentros regionales para el intercambio, operación y generación de conocimiento en perspectiva de género avanzando en prospectiva en el cambio institucional para la diversidad, la inequidad y equidad de género en las IES.

La incorporación de la perspectiva de género deberá iniciar en procesos de transversalización por la dimensión demográfica que nos permite caracterizar a los actores administrativos, docentes, no docentes y alumnos por sus características de sexo y asociarlas con otros indicadores; como: a) la producción de conocimiento en estudios de género, b) procesos de profesionalización, docencia y formación de alumnos, c) en cambios institucionales en la estructura administrativa, académica y normatividad; es decir una mirada a las anteriores variables vistas desde el género ya que hasta hoy la planeación de la educación en México y los procesos de evaluación y rendición de cuentas quedaba invisible ante esta perspectiva (Rodríguez Gómez, 1999; Palomar 2005).

Los diagnósticos en las IES permitirán dejar al descubierto las desigualdades entre mujeres y hombres a partir de sus roles y funciones dentro de la institución, estos originados según el sexo de las personas lo que permitiría comprender la cultura institucional del género en las universidades que conforman el sistema.

A partir de la problemática detectada incorporar el análisis de perspectiva de género en el diseño de acciones, planes y programas con la participación de los diferentes actores; para lo anterior se deben de tomar acuerdos sobre que

implementar y como medir lo implementado, que en prospectiva permitirá identificar los logros y retos de esta política.

Principalmente se abordaran las variables de género, como construcción social que despliega los roles, funciones, comportamientos, actitudes e identidades vistas más allá del sexo; entre otras propias de la horizontal en las IES.

5.4 Universidad de Sonora: Transversalización de la perspectiva de género

La Universidad de Sonora (UNISON) da cuenta de estudios de género a partir de iniciativas de personal académico en la década de los 80's donde se introducían seminarios de género en el plan de estudios de la Licenciatura en Sociología, impartidos por docentes de la propia Universidad y de investigadores invitados de instituciones del centro del país.

Los intercambios académicos de UNISON con el principal centro de investigación de la década citada, como lo es el Colegio de Sonora (ColSon), quien contaba con programa de maestría y posteriormente de doctorado donde se profesionalizan académicos de la UNISON cuyo conocimiento adquirido en estudios de género es implementado posteriormente en sus cursos en programas académicos, tanto de Sociología como la Licenciatura en Trabajo Social donde actualmente encontramos actores que generan conocimiento y participan en procesos de sensibilización y formación, así como en la promoción de la igualdad y equidad.

Algunos de los participantes en los procesos citados son Gabriela González Barragán, que coordina seminarios y proyectos de investigación en perspectiva de género. Guillermo Núñez que realiza grandes aportaciones sobre estudios de masculinidad; entre otros autores que han influido en el conocimiento y sensibilización de perspectiva de género a través de investigación y capacitación es Rosario Román cuyas prácticas laborales son desarrolladas en el Centro de Investigación en Alimentos y Desarrollo (CIAD).

Existen otras experiencias que han contribuido en la UNISON en los procesos de institucionalización de perspectiva de género, en cuya línea se formaron hombres

y mujeres que incursionan en la generación de conocimiento y propuestas para el diseño de políticas públicas de la perspectiva de género y actualmente desarrollan sus prácticas laborales en la línea género-educación.

5.5 Transversalidad de Género

Para el 2008 se plantea como política institucional el transversalizar perspectiva de género retomando la propuesta del programa para la igualdad entre hombres y mujeres 2008-2012 incorporando acciones al plan institucional (2009-2013) al cual se le otorga una partida presupuestal para proyectos de sensibilización, capacitación e investigación convocando a la comunidad universitaria general a participar en convocatorias de perspectiva de género, donde se implementaron acciones de sensibilización, capacitación e investigación dirigidas a diferentes actores: personal administrativo, docente, no docente, alumno y sector social; lo anterior como un avance a partir de la ley de igualdad de hombres y mujeres (2006), dando como resultado la difusión de experiencias en revista universitaria titulada “Perspectiva de género en la educación” (2010).

De las experiencias anteriores se ha construido acciones tendientes al cambio de necesidades estratégicas de inequidades de género y avance en derechos específicos de los sectores de la comunidad universitaria, avanzando en la sensibilización de las autoridades quienes apoyan la gestión de las diferentes acciones relacionadas con género y educación.

Las acciones que en este período se han implementado son:

- a) Capacitación de personalidad técnico.
- b) Profesionalización de profesorado sobre políticas de equidad de género.
- c) Impartición de diplomados que apoyen la formación sobre el conocimiento de las estrategias de transversalidad en instituciones de educación superior; dirigidos a personal académico interesado en la elaboración de propuestas de .(Rios,2011)

- d) Conferencias sobre conocimiento de los principales tópicos teóricos de la perspectiva de género y problemas existentes dirigidos a la población estudiantil.(Rios, 2010, Tapia, 2010)
- e) Impartición de seminario de perspectiva de género en programas de maestría y doctorado del área de ciencias sociales.
- f) Implementación del modelo de alfabetización digital para adultas mayores de diferentes colonias de Hermosillo, Sonora.(Castillo,2008)

Uno de los principales retos para la implementación de acciones es mejorar la coordinación y trabajo colaborativo entre la estructura administrativa y académica, así como la profesionalización y sensibilización del personal administrativo, docente, no docente y alumnos por lo que una propuesta que pudiera agilizar la transversalización es iniciar procesos de cambio con mujeres y hombres sensibles y motivados con esta perspectiva y convencidos de que hay mucho trabajo por hacer si se quiere avanzar positivamente en erradicar la desigualdad de género. Y a partir de una minoría que se identifique con el ejercicio y la promoción de mainstreaming en la institución a partir de sus desempeños creemos que en prospectiva podemos avanzar con las metas del 2013, sobre igualdad y equidad.

Es importante que para el logro de las metas institucionales la vinculación entre los diferentes niveles de gobierno, representantes en perspectiva de género y las políticas institucionales diseñadas para ello.

La transversalidad de género se debe analizar en procesos de sensibilización en las IES como el compromiso de incorporar el objetivo de igualdad al conjunto de políticas y medidas legislativas y demás actividades (INMUJERES, 2009; UNESCO,), así como comprender que la se manifiesta de dos formas la vertical que es retomada de tendencias y lineamientos sobre la igualdad del contexto internacional (UNESCO) y aplicados en niveles nacionales y locales; por otra parte la horizontal serían las manifestaciones y lineamientos sobre igualdad aplicados en políticas, acciones e instituciones a nivel de un gobierno o en la estructura

administrativa y en este caso académica de una institución en específica; lo que en teoría de política pública podemos ubicar en los procesos de implementación de la política su alcance e impacto.

Recordemos que el análisis de política pública parte de proyectos para los diferentes sectores del sistema de educación superior por lo que se debe de analizar en los procesos de su diseño e implementación, las relaciones, resistencias, negociaciones que permiten su puesta en acción en el escenario (sector) así como las mediaciones entre los diferentes actores internos de: sector, institución, organización o del sistema.

Lo anterior, permitirá conocer el cambio llevado a cabo en las instituciones del sector de manera diferenciada a partir de cómo se acciona el proceso de la política de transversalización.

La implementación de esta política pública, en un contexto institucional determinado no implica un comportamiento homogéneo entre las instituciones que la aplican, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Guadalajara (UG) (Ochoa, 2010; Palomar, 2005), entre otras. La diferencia o la homogenización estarán determinados por la propia diferenciación institucional, la diversidad de actores y los valores; debido a que en los procesos de cambio en la instauración de la perspectiva de género interviene múltiples factores.

Las políticas de transversalización de perspectiva de género serán consideradas “cursos de acción gubernamental” referidos a problemas, retos y posibilidades de avanzar en la inclusión de la Perspectiva de Género (PG) en las IES.

A nivel de política de transversalidad de la PG, se ha avanzado en la elaboración de agenda política como lo vimos en el apartado contextual y ello fue por las presiones e influencias de actores como la UNESCO, INMUJERES, ANUIES, organizaciones no gubernamentales y centros de investigación; por lo que lograron agendar este proceso avanzando posteriormente así la procuración de

recursos financieros de los gobiernos para la implementación de acciones orientadas a resolver a partir de acuerdos, negociaciones y del funcionamiento organizacional, político y los valores de los actores a quien es dirigido en este caso aquellos que coexisten en las IES.

Se hace alusión a Berman (1993), donde de la fase de implementación de política distinguen dos niveles el macro y el micro; y en el caso de México se presentan después de 40 años de procesos de institucionalización de la PG; se inicia con la transversalización primeramente como macro implementación porque fue dirigida la política para todo el sector (plan de desarrollo PDE), y la implementación abarca la puesta en marcha de la política en una institución específica del sistema o del sector en este caso se da fe de procesos de institucionalización y transversalización en diferentes IES del país (México). Lo anterior, tiene que ver con los procesos de transversalización vertical y horizontal de PG.

5.6 Variables y Género

Es importante en este aspecto la propuesta de Rodríguez (1999), donde señala la importancia de abordar la variable género en los sistemas de educación superior desde la desigualdad; Ochoa (2010) aborda el caso de la Universidad de Guadalajara el análisis estadístico desde la perspectiva de género a partir de tres apartados: población escolar, recursos humanos e investigación, donde partiendo de la información estadística institucional se construyen indicadores institucionales de equidad de género para el diseño de política pública y transversalizar la perspectiva de género en áreas sustantivas que generen relaciones de equidad entre hombres y mujeres.

Palomar (2005) también señala la importancia de análisis de políticas públicas sobre PG en las IES; Alberti (2004) considera que un avance es la transversalidad de género a partir de variables de sensibilización, capacitación, hostigamiento sexual, entre otras; Román (2010) aborda la transversalidad de género en IES detectando necesidades de sensibilización, capacitación, estereotipos y hostigamiento en una institución de investigación superior con población

estudiantil, académica y administrativa cuyas variables son la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres, el sexismo, estereotipos de género, cultura institucional de género, entre otras.

Otros estudios, como el programa de estudios de género de la UNAM retoman las variables demográficas, relación contexto escolar-familiar, hostigamiento; a nivel estado se encuentran las experiencias del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) quien inicia en el 2010 su proyecto de perspectiva de género iniciando con procesos de sensibilización, capacitación de personal administrativo, docente, no docente y alumno, así como también inicia con el proyecto de investigación de igualdad entre hombres y mujeres donde presenta un diagnóstico desde la percepción de los alumnos en una primera etapa (Castillo, 2011).

Como se observa las políticas públicas de institucionalización y transversalidad de género se han diseñado e implementado con mayor auge y con financiamiento otorgado a partir del 2008 por lo que es importante en este proceso tomar en cuenta la diversidad del sistema, de instituciones que conforman un sector o sistema, para analizar la manera en que dichas políticas de PG se materializan en una institución en particular y las similitudes y diferencias entre una y otra institución.

Por último la evaluación de la puesta en marcha de políticas en PG será una fase importante ya que nos permitirá conocer los aspectos favorables y no favorables de los procesos implementados y retroalimentar los nuevos que inician.

Laboratorio de Comunicación y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora:
Una propuesta para transversalizar la Perspectiva de Género en Instituciones de Educación Superior.

Objetivo General

Exponer la propuesta de alfabetización tecnológica de conocimientos básicos en el uso de la computadora y el internet dirigido a adultos mayores como un proyecto de inclusión, a través de procesos de vinculación, formación e incubación y describir la transferencia del modelo al caso de mujeres adultas mayores.

Objetivos Específicos

- Presentar una de las acciones de la transformación de la Universidad de Sonora respecto a las nuevas formas de vinculación universidad-sociedad a través de la formación permanente a la largo de la vida para adultos mayores con la adquisición de conocimientos básicos en el uso de la computadora y el internet.
- Describir los antecedentes del proyecto de alfabetización tecnológica como una propuesta de inclusión, impacto social, vinculación y transferencia de conocimiento de la educación superior con la sociedad.
- Contribuir a la formación de competencias de alumnos de la licenciatura en ciencias de la Comunicación del eje de comunicación educativa a través de sus prácticas profesionales donde incuban conocimiento adquirido y practican saberes y haceres relacionados con su campo de formación, en este caso en alfabetización tecnológica de adultos mayores.

Breve contextualización

Ante los cambios que en un contexto de globalización se presentan, se plantea la necesidad de transformaciones e innovaciones de los sistemas de educación superior (SES) que le permitan coexistir como sistema con una organización compleja en un contexto global.

Los organismos internacionales (Banco Mundial, Unesco, entre otros) y los planes nacionales de educación de los Estados, recomiendan y diseñan políticas y retos

para lograr las transformaciones e innovaciones requeridas por los SES, tales como:

- a). La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a todos los procesos, donde se observe principalmente el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los procesos de enseñanza aprendizaje y a partir de éstas se genere conocimiento, se adquiera y se aplique a la solución de problemas.
- b). Las nuevas formas de vinculación pasando de esquemas tradicionales a procesos más complejos donde se refleje con la implementación de acciones el impacto en el desarrollo social, económico, cultural.
- c). La gestión de la diversificación de nuevas opciones de formación y una de ellas es la formación permanente a lo largo de la vida para todas las personas.

El programa de Alfabetización Tecnológica de la Universidad de Sonora, se ubica en las transformaciones citadas anteriormente y como un programa de vinculación Universidad-Sociedad de impacto a lo que Brunner (2000) denomina incidir en los mundos de vida de los diferentes sectores mejorando la relación Universidad-diferentes grupos sociales.

Por otra parte, se concibe como una estrategia para generar inclusión en la medida que alfabetizando sobre conocimientos básicos de la computadora y el internet se avanza en disminuir la brecha tecnológica que diferentes grupos sociales en edad adulta tienen en el presente, lo cual repercute en los procesos de exclusión del ámbito laboral, social y principalmente de oportunidades de desarrollo económico, así como el tener acceso a la innovación de los saberes que se generan en el mundo actual y que podrían obtenerlos con el uso de las TIC. Es por ello que esta propuesta trata de incluir en procesos de formación a los

que no tienen acceso a la información por carecer de las competencias requeridas.

5.7 Universidad de Sonora (México)

La Universidad de Sonora, a mediados de la década de los 90's inicia con los procesos de transformación en su organización académica y administrativa, diversificando su función educativa.

Una de las transformaciones es la referida a los cambios de los planes de estudios para innovar los perfiles de formación a partir de estructurarlos con formación básica y ejes especializantes relacionados con la profesión y la disciplina, así como también el diseño curricular cambia y dan prioridad a los que tienen como base la formación de competencias apoyados en teorías de aprendizaje donde el alumno aprende haciendo aplicando en la práctica los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos.

Por otra parte, las estrategias recomendadas es que sea a través de situaciones donde el alumno se vincule con los diferentes sectores, diagnosticando problemas propios de su campo disciplinar y profesional e incubando conocimiento a la solución de los problemas detectados pasando por un proceso de aprender-haciendo (formación de competencias) y de impacto social ya que interviene con conocimiento aplicado a la solución de problemas que coadyuvan en su proceso de formación educativa, contribución social y de impacto al desarrollo económico y mejora de condiciones de vida de los grupos sociales en los que participan generándose así la relación vinculación-formación de competencias profesionales-incubación con procesos de transferencia de conocimiento Universidad-Sociedad.

Podemos afirmar que el programa alfabetización favorece la relación Universidad-Sociedad incluyendo a un sector de adultos mayores para capacitarlos en la innovación de saberes-haceres, habilitándolos en conocimientos básicos en el uso de la computadora y el internet así como en la formación permanente a lo largo

de la vida, lo que viene a resolver a largo plazo uno de los retos de América Latina, siendo éste el incremento en los índices de alfabetización y uso de las TIC para coadyuvar en las oportunidades no sólo de comunicación sino de mejora de la vida cotidiana y desarrollo económico, y en este caso se inicia con un proceso de perspectiva de género ya que se oferta a mujer adulta mayor.

Presentar una propuesta basada en procesos de alfabetización tecnológica, nos conduce a la necesidad de abordar de manera conceptual aquellos términos que se consideran pertinentes para brindar el soporte teórico-conceptual suficiente y que están estrechamente relacionados entre sí, todo ello con base en los objetivos de la propuesta y a los factores que caracterizan al grupo o población a la que se dirige, siempre tomando cuenta la finalidad educativa de la misma.

El análisis teórico parte del concepto de educación, una de las definiciones que se considera apropiada por el objetivo del programa de alfabetización y las características de los participantes, es el definido como el “proceso personal de perfeccionamiento intencional coadyuvado por la influencia sistematizada del educador en un contexto sociocultural determinado, dicho proceso es continuo y permanente que permite ir consiguiendo grados de perfección, sin que en ningún momento termine” (Castillejo, 1976).

Con base en la naturaleza del Programa de Alfabetización Tecnológica y a las características educativas en que éste se imparte, es posible ubicarlo en el ámbito de la educación no formal, entendida ésta como aquella actividad educativa que se organiza y sistematiza de manera independiente de la estructura formal, con el fin de impartir algún tipo de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean niños o adultos. La propuesta de Programa de Alfabetización Tecnológica que se presenta, está orientada a personas adultas que pertenecen a distintos grupos sociales de Hermosillo, Sonora, contribuyendo a la adquisición de conocimientos y habilidades para el manejo de la computadora e internet, con la finalidad de que los apliquen en actividades de su vida cotidiana, siempre reflexionando sobre la pertinencia de su uso.

Es pertinente señalar que con base en las características del grupo objetivo al que se dirige la propuesta de alfabetización tecnológica, así como el perfil de los instructores del programa, siendo principalmente alumnos en proceso de formación profesional en el área de la comunicación educativa, se hizo necesario el análisis y reflexión respecto a los principios básicos de la andragogía y las características principales que deben considerarse en un modelo de enseñanza andragógico, tales como el hecho de que este sistema de enseñanza se aboca a que los adultos a través de los aprendizajes adquiridos logren su inclusión educativa y social, así como el acceso a distintos saberes; respetando las capacidades personales, estilos y ritmos de aprendizaje individuales, en donde el docente o facilitador conduce o apoya el proceso de aprendizaje, lo que permitió la reflexión por parte de los instructores del programa, en relación a las características de los adultos inmersos en un proceso educativo y las características de un modelo andragógico.

Al momento de dimensionar los procesos de alfabetización, podemos encontrar diversas connotaciones; alfabetización en lecto-escritura, audiovisual, tecnológica y digital, cada una de ellas con un objetivo particular respecto a la forma de aprender y apropiarse de una determinada herramienta tecnológica, es por ello que analizando el objetivo del programa, se ha considerado pertinente definir las alfabetizaciones referidas a la dimensión tecnológica y digital.

Teóricamente, la alfabetización referida al conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación se retoma a partir de lo que se conoce como brecha digital, la cual es representada por la CEPAL (2003), desde dos planteamientos, la referida al plano internacional y aquella relacionada con el contexto doméstico o local.

Por un lado la brecha digital internacional es concebida con base en la difusión del progreso tecnológico desde los países en que se origina hacia el resto del mundo, haciendo referencia también a la capacidad de actualización de aquellos países denominados en vías de desarrollo (CEPAL 2003).

En lo que respecta a la brecha digital doméstica o local, ésta se relaciona con el acceso a las TIC dentro de un país o comunidad, concepto que hace énfasis en la generación de nuevas formas de exclusión social pues considera la desigualdad de oportunidades que como individuos, hogares o sectores sociales se tienen para acceder a las TIC y al uso de internet (OECD, 2001).

Como puede observarse, el fenómeno de la brecha digital es de naturaleza compleja y multifactorial en el cual se reflejan factores socioeconómicos pero también generacionales y psicológicos que posibilitan o no el acceso a las TIC.

Otro de los conceptos clave para entender la relación entre alfabetización digital e inclusión, es el de cultura digital, derivado del desarrollo en términos de comunicación y acceso a la información que representan las TIC pues algunos autores identifican elementos característicos como lo son: el surgimiento de nuevos escenarios como espacios de socialización (internet), la modificación del espacio-tiempo en términos de interconectividad así como la representación social de ambos significados (Raad, 2003 citado por Fernández, 2005).

Así pues, en tanto se presenta a nivel global el fenómeno de cultura digital y considerando la existencia de la brecha digital como un fenómeno que provoca exclusión, podemos pasar a la conceptualización de alfabetización digital como una estrategia para lograr la inclusión en el contexto antes descrito, tomando en cuenta que “...el objetivo de la inclusión digital es lograr la incorporación de personas y grupos a una cultura transversalmente cruzada por las TIC...” (Fernández, 2005:81).

Con base en lo anteriormente expuesto, se considera necesario revisar la conceptualización de alfabetización tecnológica la cual se define “como la capacidad no sólo instrumental sino la adquisición de las competencias necesarias para la utilización didáctica de las tecnologías y poder acceder al conocimiento” (Ortega, 2009:13).

Es preciso indicar que el desarrollo del concepto de alfabetización con relación a las TIC se centra mayormente en lo denominado alfabetización digital, como un término mucho más integral en donde la sola formación instrumental se considera insuficiente, puesto que en la medida que el contexto globalizador y de sociedad del conocimiento es cada vez más complejo se percibe como necesaria la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes hacia el uso de las TIC que permita una mayor integración a esos nuevos escenarios.

De esta forma la alfabetización digital está conformada por “acciones formativas dirigidas al desarrollo de habilidades técnicas, sociales y éticas relativas al uso de las TIC, organizadas por instituciones, asociaciones de vecinos, ONG, instituciones penitenciarias, etc.” (Travieso y Planella, 2008:3).

Partiendo de lo anterior se percibe a la alfabetización tecnológica como una estrategia para la inclusión pues retomando a Gutiérrez (2002:25), citado por Cabero y Llorente (2008) “La alfabetización tecnológica es un prerrequisito de ciudadanía en la sociedad del conocimiento y de desarrollo profesional en la economía del conocimiento. Su contrapartida, la brecha digital se concibe hoy día como un barrera al desarrollo personal y social, y como una divisoria social de la misma importancia de la economía...”. Por lo tanto y partiendo de la responsabilidad social de las instituciones educativas dentro de la sociedad del conocimiento, se considera a la universidad como uno de los espacios a partir de los cuales deben llevarse a cabo dichas acciones formativas que le permitan al individuo acceder a la información y por ende integrarse a los procesos de consumo y generación de conocimiento dentro de la cultura digital.

Lo anterior representa un reto para las IES bajo nuevos modelos educativos basados en competencias profesionales puesto que como lo señalan Barroso y Llorente (2001:91) “nos encontramos ante uno de los mayores desafíos de la educación: la necesidad de emprender procesos de alfabetización encaminados a formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento” (Citado por Cabero y Llorente, 2008: 11).

Bajo esta perspectiva teórica y contextual, se realiza la propuesta que aquí se presenta, iniciando con un modelo para la alfabetización tecnológica que pretende, en un primer momento, formar a sujetos en competencias básicas, para después plantear la necesidad de seguir trabajando en el diseño de propuestas que generen alfabetización digital, retomando la idea de impactar en el desarrollo social y económico desde el trabajo universitario.

Partiendo del hecho de que el programa de Alfabetización Tecnológica, surge en la UNISON como un programa de transferencia, las autoras hemos considerado necesario reflexionar en torno al horizonte de trabajo en pro de este tipo de alfabetización, incluyendo los procesos de capacitación de los instructores, la cual debe estar encaminada a la conformación de un perfil que no se caracterice por ser eminentemente técnico sino con un enfoque mayormente orientado a la dimensión social de la alfabetización digital, transversalizando la perspectiva de género en este caso de apoyo a la mujer y centrado en atención de la adulta mayor, impactando doblemente en este proceso de inclusión a partir de la formación tecnológica y la inclusión de la adulta mayor a procesos educativos, desde y en la universidad.

Permitiendo, además vincular la formación recibida en el espacio escolar, con las actividades propias del campo laboral de un comunicólogo educativo. De manera tal que se presenta la incubación de conocimientos en escenarios reales.

A partir del 2008 a noviembre del 2011 se han atendido once generaciones de adultas mayores en el programa de alfabetización digital de la UNISON, el cual se adscribe al laboratorio de comunicación y servicios educativos de la Universidad de Sonora, donde participan alumnos del eje de comunicación educativa de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación y la comunidad de profesores encargados del proceso de formación de los alumnos promoviendo los valores y la perspectiva de género transversalizando en el currículo los saberes y haceres de este como es el caso de MADAUS.

Se atiende a mujeres de veintiocho colonias de Hermosillo, Sonora que en coordinación con municipio y organizaciones no gubernamentales. Facilitando la fase de inscripción de las mujeres interesadas en generar un cambio como persona, desarrollo intelectual y para la vida; así como también en busca de mayor equidad en saberes y haceres, se han atendido 220 mujeres.

El modelo se estructura con los siguientes módulos:

- a. Módulo 1. Conocimientos básicos de la computadora.
- b. Módulo 2. Navegación por internet.
- c. Módulo 3. Uso de herramientas de comunicación (correo electrónico y chat).
- d. Módulo 4. Uso del procesador de textos (Word).

Este es considerado como una estrategia para generar inclusión en la medida que alfabetizando sobre conocimientos básicos de la computadora y el internet se avanza en disminuir la brecha tecnológica que diferentes grupos sociales en edad adulta tienen en el presente, lo cual repercute en los procesos de exclusión del ámbito laboral, social y principalmente de oportunidades de desarrollo económico, así como el tener acceso a la innovación de los saberes que se generan en el mundo actual y que podrían obtenerlos con el uso de las TIC. Es por ello que esta propuesta trata de incluir en procesos de formación a los que no tienen acceso a la información por carecer de las competencias requeridas, y a la población en la que se presenta desigualdad e inequidad en procesos educativos; en este caso se dirige a las mujeres adultas mayor.

La implementación del proyecto e inclusión permite construir en las mentalidades de las participantes prospectivas en relación a incursionar en nuevas experiencias de alfabetización digital.

Dicha percepción de la implementación de Alfabetización Digital para Adultos Mayores de la Universidad de Sonora, es positiva generando credibilidad en el modelo, motivación para nuevas experiencias y recomendación para nuevas participantes, facilitando a los procesos de transferencia a nuevos grupos de mujeres adultas.

Brecha digital y MADAUS, en el contexto de aplicación de experiencias como MADAUS como una contribución de educación superior a la alfabetización digital de la sociedad se contribuye según los testimonios de grupo focal y técnica de composición aplicadas en este proceso de evaluación en la denominada brecha digital por los estudiosos de tecnología educativa, pero desde la subjetividad de las participantes la denomina “Adiós a la tecnofobia”... haciendo referencia a los temores propios de la distancia entre su generación y el surgimiento de las TIC's y de la psicosis digital y esta experiencia de integración a este sector “adulto mayor”, mujer, ama de casa, contribuye al avance de incursionar en su perfil de formación sobre alfabetización digital y plantearse retos sobre “ adiós a la tecnofobia” y adiós a las psicosis digital.

“A mí me pareció muy bien pues estar viniendo a estos cursos... muchas veces pensábamos que era un aparato que si le picábamos algo se iba a descomponer... me encantó, me gustó mucho el curso, porque ya la prendo, abro, cambié contraseña... ya me siento con más confianza...” (Testimonio de informante en grupo focal).

La evaluación cualitativa de esta primera fase del MADAUS permite el diseño de propuesta para la transferencia a otros escenarios beneficiando con ello a este sector representado por mujeres y por otra parte iniciar procesos de transversalización sobre sensibilización, conocimiento y capacitación en perspectiva de género a los alumnos que están en formación en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UNISON.

Otras acciones derivadas de este modelo son el programa de conferencias dirigida a alumnos a través del programa institucional de tutorías que participan como

formadores maestros y alumnos del eje de comunicación educativa; como una acción de transversalizar la PG a partir del currículo y programas institucionales como el de tutorías.

5.8 Referencia bibliográficas

Barquet, M. Teoría de género. Breve actualización

Brunner, José Joaquín. (2000): “Educación superior: desafíos y tareas”. Discurso de incorporación a la Academia Chilena de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile, 13 de junio 2000. [Fecha de consulta: 30/08/09].

<http://mt.educarchile.cl/archives/Discurso2000.PD>

Cardaci Dora, Mary Golsmith y Lorenia Parada. Los programas y centros de estudio de la mujer y género en México. En “El feminismo en México”, UAM.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2008): “La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI”, Revista Portuguesa de Pedagogía, 42, 2, 728. (ISSN: 0870418).

Castillejo Brull, J. L. (1976). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, Madrid, Anaya.

Castillo Ochoa, Cristina (2011). Diplomado Relaciones de Género: construyendo la equidad entre mujeres y hombres. Programa de formación en Perspectiva de Género. Instituto Tecnológico de Sonora

CEPAL (2003), Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Julio 2003.

Instituto Nacional de las Mujeres. Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres. México (2002)

Fernández, F. (2005), Brecha digital en Chile: Los desafíos de una nueva alfabetización. En Comunicar No. 24. Revista Científica de Comunicación y Educación.

Instituto Nacional de las Mujeres IN-MUJERES. (2008). Programa de Cultura Institucional. México

Ochoa, M. (2010). La transversalización en la perspectiva de género de la Universidad de Guadalajara. México: Universidad de Sonora.

OECD (2001). Understanding the Digital Divide, Organization for Economic Cooperation and Development. [Fecha de consulta: 28/08/2009]. <<http://www.oecd.org>>

Ortega Sánchez, Isabel (2009), “La alfabetización Tecnológica, en Revista Electrónica Teoría de la Educación”. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. No. 2, Julio del 2009. [Fecha de consulta: 27/08/2009]. <<http://www.usal.es/teoriaeducacion>>

Palomar. Cristina (2005). La política de género en la educación superior. Revista de estudios de género “La ventana”, no. 21 . Universidad de Guadalajara

Palomar, Cristina (2004). La política de Género en la Educación Superior. Congreso latinoamericano de Ciencias Políticas. Ciudad de México

Roman, R. (2010). Género y educación: Experiencias para transversalizar la perspectiva de género en una Institución de Educación Superior. En Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense (REDIES). Año 11, no. 5

Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación Pública. México (2000 – 2006)

Rodríguez Guerra, Roberto. (1999). Género y política en Educación Superior en México. En revista Estudios de Género “La ventana”, no. 10. Universidad de Guadalajara.

Pérez Ríos, Rafael (2011). Diplomado: Género, Equidad y Respeto a la Diversidad. Universidad de Sonora.

Pérez Ríos, Rafael (2010) Responsable del Proyecto de Conferencias para alumnos en coordinación con la Comisión de Derechos Humanos

Travieso, José Luis; Planella, Jordi (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. UOC Papers [artículo en línea]. No. 6, Universitat Oberta de Catalunya. [Fecha de consulta: 27/08/09]
<http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf>

ANEXO 1

HOJA DE REGISTRO OBSERVACIONAL

Hoja de registro N°:
Escuela:

Nombre del observador:
Día: Hora:

Nombre del maestro:
Tamaño del grupo de alumnos:

Tema:

Secuencia de la Observación	Tiempo	Interacción maestro-grupo total de alumnos				Interacciones maestro-pequeños grupos de alumnos o un alumno (Anotar N° de veces y el tiempo)	Agrupamiento de los alumnos	Recursos
		Maestro		Alumnos				
		Comunicación verbal	Comunicación no verbal	Comunicación verbal	Comunicación no verbal			

ANEXO 2

ANÁLISIS DE LOS EPISODIOS

No. EPISODIO	OBJETIVO	ACCIONES DEL MAESTRO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ORGANIZACIÓN ALUMNOS	ESTRUCTURA COMUNICATIVA	ACCIONES DEL ALUMNO	GRADO DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO

“Educación, políticas y experiencias para transversalizar
la perspectiva de género”.

“Educación, políticas y experiencias para transversalizar la perspectiva de género” se terminó de editar en diciembre de 2011 en el Instituto Tecnológico de Sonora, en Ciudad Obregón, Sonora; México.

El tiraje fue de 50 ejemplares más sobrantes para reposición.

