



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Ciencias de la Educación

La imagen conceptual del docente en la educación media superior: una perspectiva de Género

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestría en Ciencias de la Educación

Presenta:

Haydeé López Chávez

Dirigido por:

Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera

Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera
Presidente

Mtra. Sara Miriam González Ramirez
Secretario

Dra. Edita Solís Hernández
Vocal

Mtra. María Eugenia Mejía Velázquez
Suplente

Mtro. Jaime Eleazar Rivas Medina
Suplente

Mtro. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se realizó en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, Plantel 13 en la Delegación de Epigmenio González, espacio en el que se analizó “La imagen conceptual del docente en la educación media superior: Una perspectiva de Género”.

En este estudio se revisaron los elementos teóricos como: género, docencia, desvalorización y construcción. Con base en la investigación cualitativa y con una metodología de Investigación Acción es que se llevó a cabo esta investigación.

Las herramientas utilizadas fueron observación de participantes y la elaboración de dibujos por parte de los alumnos, herramientas que nos ayudaron a conocer cómo los alumnos construyen la imagen del docente varón y docente mujer desde la perspectiva de género.

Todo lo anterior para confirmar los factores que intervienen en la construcción de la imagen conceptual del docente además, *in extremis*, se trabajó con el método iconográfico para conocer como los estudiantes conceptualizaban a los docentes tanto varones como mujeres desde una perspectiva de género.

La relevancia de esta investigación tiene como base objetivos claros como la identificación y explicación de los conceptos que los alumnos determinan para construir la imagen conceptual del docente de Educación Media Superior (EMS) desde una perspectiva de género.

Estos objetivos nos llevaron a conceptualizar al docente a través de como dice lo que dice dentro del aula, como motiva a los alumnos, su didáctica y pedagogía; factores que intervienen para la construcción de la imagen conceptual del docente a partir de una perspectiva de género.

(Palabras clave: género, docente, conceptualización, profesión, imagen)

ABSTRACT

This dissertation examines concepts such as gender, teaching, devaluation in the teaching profession, and the construction of the concept of teaching within a gender-related viewpoint as the main objective. This research was based in qualitative research and an Action-Research methodology and, *in extremis*, we worked with the iconographic methodology in order to know how students conceptualize male and female professors in a genre point of view.

It also involved observation to students and some interviews to both female and male teachers in order to explore how each actor constructs their image from a gender-related viewpoint. This research took place in Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, Plantel 13 in Delegación de Epigmenio González, in the afternoon shift.

The importance of this study is based in clear objectives that lead us through the conceptualization of teaching as a gender perspective and how the teacher with their speech, motivation to students, their pedagogy and didactics made possible that their students build an image of the female teacher and the male teacher respectively.

(Key words: gender, teaching, image, profession, conceptualization)

DEDICATORIA

A mi abuelos Donato y María de Jesús

Maestros

QEPD

La gratitud no es la única de las virtudes pero es la madre de todas las virtudes.

Gracias primeramente a Dios por brindarme la vida a través de mis padres y sin los cuales no hubiera llegado a ser lo que soy. Gracias a ambos por el apoyo incondicional y consejos a lo largo de mi vida.

A mis hermanos Brenda y Ariel porque aunque lejos han sido mi motor para seguir adelante, gracias a sus logros y batallas que han conseguido vencer y fortalezas que han adquirido a través de la vida. Gracias por las risas que me han brindado.

A mi esposo Armando por su gran amor y conocimiento. Porque sin sus regaños, alientos y perseverancia seguiría sentada pensando que hacer. Gracias por aparecer en mi vida, no importara la hora y el momento que fuera, siempre estas. Todo esto no tendría sentido si no estuvieras.

A Pepe por ser mi maestro y culpable que entrara a la docencia y a COBAQ.

A Brooke, Yannik, y Estella por ser.

A mis alumnos de COBAQ y en especial a los grupos 1.12 y 1.13 por ayudarme con sus palabras, dibujos y porras. Sin todos ustedes mi profesión no tendría sentido.

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Autónoma de Querétaro**, a toda esta gran institución y su gente, por brindarme las facilidades y el apoyo para cursar y culminar mis estudios.

Al **Dr. José A. Ochoa Olvera** por aceptar el dirigir esta tesis, esperarme y compartir sus conocimientos, y tiempo. Así como a Silvia Chávez Villanueva por la paciencia en ambos.

Al Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas, Maestro Sergio Rene Becerril, Maestro Eduardo León Chain, Maestra Dolores Cabrera Muñoz, Maestra Sara Miriam González Ramirez y Dra Edita Solís Hernández por su apoyo, compartir y transmitir todo ese conocimiento, cosmovisión y amor a la docencia. A la Mtra. María Eugenia Mejía Velázquez y al Director de la Facultad de Psicología Mtro. Jaime Eleazar Rivas Medina por su tiempo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS.....	IV
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I.....	8
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	8
CAPÍTULO II.....	25
MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.....	25
2.2 EL CONCEPTO DE PATRIARCADO	30
2.3 EL CONCEPTO DE FEMINISMO	33
2.4 EL CONCEPTO DE PROFESIÓN.....	37
2.5 LA IMAGEN SOCIAL.....	42

CAPÍTULO III.....	44
MARCO REFERENCIAL	44
3.1 LA IMAGEN SOCIAL DEL MAESTRO: UNA CONTRADICCIÓN.....	44
3.2 DES-LEGITIMACIÓN DE LA IMAGEN SOCIAL DEL DOCENTE.....	48
CAPÍTULO IV.....	64
EL COBAQ COMO ESCENARIO.....	64
4.1 DESCRIPCIÓN DEL COBAQ	64
4.2 OBJETO DEL COBAQ	65
4.3 ATRIBUCIONES DEL COBAQ	66
4.4 CONCEPTOS BÁSICOS.....	67
4.5 EL PLANTEL 13, EPIGMENIO GONZÁLEZ	67
CAPÍTULO V	69
METODOLOGÍA	69
5.1 EL MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	69
CAPÍTULO VI	82

ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	82
6.1 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	82
6.2 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	82
6.3 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DIBUJOS	84
CAPÍTULO VII	86
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	86
CAPÍTULO VIII	104
CONCLUSIONES	104
EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN PERSONAL.....	111
BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXOS	119
ANEXO I.....	120
ANEXO II.....	122

INTRODUCCIÓN

La imagen social de la profesión docente de Educación Media Superior: una perspectiva de género.

El trabajo de tesis reconstruye de manera epistémica una preocupación intelectual que me llevo a cursar la maestría en Ciencias de la Educación en Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y esta se refiere a “la imagen conceptual del docente: una perspectiva de género”.

Al ser docente desde 1995, nace la inquietud de organizar metodológicamente mi práctica docente, en el área de Inglés en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, en el Plantel No. 13 “Epigmenio González”, donde he observado desde la práctica docente que hay diferencias a partir del género en varios aspectos como el académico e institucional.

Esto en principio marca un camino, que en este trabajo de investigación busca conocer y dar respuesta a la siguiente interrogante *¿Cómo se construye la imagen conceptual del docente a través de una perspectiva de género en el sistema de Colegio de Bachilleres del estado de Querétaro en específico en el plantel 13 Epigmenio González y turno vespertino?*

Para ello, la investigación se intentó realizarla en el COBAQ 13 en el turno vespertino. La importancia de hacer el trabajo de campo en todos los planteles era el de apoyar las conclusiones del trabajo de tesis, ya que existían diversas realidades socioeconómicas, culturales y políticas dentro del mismo Colegio de Bachilleres hablando en específico de sus planteles que nos llevarían a sustentar con mayor rigor los factores que intervienen en la construcción de la imagen conceptual del

docente. Debido a políticas institucionales sólo se trabajó con el plantel 13 Epigmenio González como se mencionó anteriormente.

El COBAQ tiene actualmente una población de 30,835 alumnos, 988 docentes y 777 administrativos, datos que se obtuvieron del Informe del COBAQ 2012.

Durante la tesis siempre estuvo presente la tentación de marcar las diferencias como una ventaja competitiva del quehacer docente, sin embargo, a medida que los datos y las entrevistas se efectuaban se diluía esta idea.

Con esto se empezó a construir una idea conceptual con base al nivel socioeconómico de los alumnos, de la sensibilidad y preparación del docente que es como los alumnos construyen la imagen conceptual de un maestro varón y maestra mujer.

Los hallazgos fueron halagadores, ya que hoy podemos tener una radiografía con mayor claridad, de que el aspecto de género no es privativo de una docencia de “calidad”, lo que si encontramos es que el género femenino se involucra en mayor medida con los alumnos y esto es dada su propia naturaleza de madre y docente, que vale la pena recuperar, en la formación de profesores, en la planeación educativa y en la administración escolar.

Los cursos y seminarios de la maestría fueron de ayuda en el re-diseño del planteamiento del problema, así como para la fundamentación teórica. Cada lectura o ejercicio escolar le daba importancia a los fundamentos teóricos.

Al lograr delimitar el objeto de estudio el planteamiento del problema fue y era atractivo para delimitar y fundamentar el tema de tesis pero a medida que se reflexionaba en torno al objeto de estudio se seguían encontrando perspectivas e interpretaciones de la realidad educativa.

El método de la investigación cualitativa en el que nos basamos fue la Investigación-Acción, este nos resulto particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido y la intención de las actividades sociales dentro del mismo Colegio. Todo esto se tomó en cuenta en los factores que intervienen en la construcción de la imagen del docente.

También en el diseño de las encuestas de los alumnos se cuidaron que fueran confiables y coherentes con la explicación teórica del objeto de estudio para comprender el fenómeno social en la construcción de la imagen conceptual del docente una perspectiva de género.

Esto implico desmenuzar los aspectos cualitativos sin hacer una ponderación de su importancia en la investigación, es decir en ocasiones los datos daban una perspectiva de realidad y por otro lado las reflexiones reflejaban otros sentidos de la realidad.

La tesis está planteada en siete capítulos, iniciando con el planteamiento del problema donde marcamos los ejes de la investigación y la hipótesis de trabajo.

En el capítulo I, se abordan los antecedentes; como se ha conformado y su conceptualización además se menciona el conjunto de tensiones a que está sometido en la práctica docente y su posible relación con la administración escolar.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico, donde se analizan los conceptos de género, patriarcado, feminismo hasta la sociología de la profesión sus contradicciones epistemológicas y como estas se inserta en un mundo globalizado hasta convertirse en una imagen social, buscando encontrar la des-legitimación que se ha gestado en torno a la función docente y que importancia tienen la ética en el ser docente y pedagógico.

En el capítulo IV, hace referencia al Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, lugar donde se desarrolla la investigación y el trabajo de campo.

En el capítulo V, se argumenta el tipo de investigación y la metodología utilizada, la selección de la muestra, el contexto así como la recolección de los datos. La participación de alumnos y docentes de gran importancia para el desarrollo del trabajo de campo.

En el capítulo VI, se presentan los resultados que se encontraron en la investigación y las reflexiones en torno al objeto de estudio, señalando las contradicciones y formas de entender la realidad en el COBAQ.

Por último el capítulo VII refiere una reflexión en cuanto a los resultados obtenidos además de una posible solución.

Todo lo anterior para aterrizar en una serie de reflexión personal, que si bien refleja un momento histórico en el COBAQ, tienen validez en tanto se proyecten para el diseño de acciones educativas, formas pedagógicas e instrumentación didáctica que coadyuven a enriquecer la práctica docente desde una perspectiva de género.

Al final se incluye la bibliografía y los anexos que son parte del cuerpo de la investigación.

CAPÍTULO I

Estado de la Cuestión

1.1 Antecedentes

Abordar un proyecto de investigación de cómo los alumnos conceptualizan a los maestros varones y maestras mujeres, sin delimitar resultaría confuso. En este apartado se pretende dar cuenta de algunos trabajos de investigación desarrollados que resultaron de gran interés y apoyo para el presente trabajo.

Los antecedentes que a continuación se describen, en cierta medida son una visión de lo que se ha estudiado, en cuanto a factores que ayudan a conceptualizar la imagen del docente hecha por el alumno; los factores que se tomaron en cuenta fueron: el discurso del docente y cómo este se utiliza en el aula, para que sea factor que los alumnos tomen en consideración para elaborar las imágenes de los docentes tanto de la mujer como del hombre.

Las lecturas que se realizaron de los trabajos de docencia busco no solo congruencia en el tema a investigar, si no uso de metodologías, que herramientas utilizar y sobre todo las conclusiones a que estos llegaban.

El primer artículo a revisar fue el de Candela (2001) "*Corrientes Teóricas sobre discurso en el aula*". Aquí se analizan las diferentes corrientes teóricas y de cómo estas aportan a los estudios en el aula, un panorama del discurso dentro de ella; además de algunos cuestionamientos desde disciplinas a fines como la lingüística, la sociolingüística, las perspectiva socio cognitivas, socioculturales o socio históricas y como la etnografía analiza puntos en común entre diversas perspectivas del discurso en el aula y sus estudios del lenguaje.

El artículo de Candela nos sirve como referente para la elaboración de un marco teórico. También, ayuda a explicar un fenómeno que se pretende estudiar, el discurso del docente y que a partir del discurso se supone una comunicación o construcción social. El estudio de esa construcción social situada en el aula, da como resultado la construcción de conceptos sociales en el contexto de la interacción entre el docente y el alumno.

Otro artículo de importancia es de Torrealba (2003) en la “ *Interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía*” que se realizó en el Estado de Trujillo en Colombia, el estudio de Torrealba es de carácter cualitativo. La metodología que utilizó fue la investigación-acción y los sujetos involucrados fueron diez docentes de aula en la segunda y tercera etapa de educación básica, titulares, Licenciados en Educación, experiencia mayor de 10 años, y con excelentes condiciones fonéticas.

El estudio se llevó a cabo dentro del aula; se utilizó análisis de discurso que se recogió de información obtenida por medio de las grabaciones hechas dentro del aula. Concluye con que el discurso pedagógico, que refiere a los sujetos que hablan y actúan en el mundo de la vida escolar, con expresiones susceptibles de ser comprendidas, parte de terrenos de la articulación pedagógica como la forma del saber.

En esta investigación es importante resaltar, como la forma en la que un discurso irónico puede hacer que los alumnos se vuelvan pasivos y construyan conceptos basados en factores de tipo valorativo, debido a la ironía del docente por algún comentario burlón, o que los halla exhibido o hecho sentir fuera de lugar o hasta humillados.

Otro artículo importante es de Sánchez (2005) que destaca aspectos educativos y de discurso en “ *La relación docente alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria* “. El estudio resalta la experiencia escolar. Muestra como el

ser y el que hacer docente tiene influencia en diversos niveles sociales, ya que determinan y marcan a los alumnos, en el ámbito no sólo académico, sino personal.

En lo personal, la experiencia escolar que lleguen a tener los alumnos no depende del ciento por ciento de los docentes, pero sí contribuye de cierta manera a esa experiencia con la (s) imagen (es) que ellos hayan elaborado al final o a lo largo de su educación. La forma de trascender en ellos es con el cómo usamos nuestras palabras y cómo estas repercuten en las imágenes que ellos elaboran.

Es importante mencionar que Sánchez realiza un estudio con enfoque cualitativo y emplea un método etnográfico. El trabajo se realiza con: tres docentes de una licenciatura en una escuela pública, donde se les observó durante 18 y 14 clases a cada uno; se utilizó la entrevista para recabar información personal y sus concepciones de la educación. También, se utilizó la observación de manera abierta y no participativa. Los resultados destacan que existe un marcado contraste entre el uso del espacio áulico entre docentes y alumnos. Mientras que para el docente existían áreas bien definidas y exclusivas mientras, para el alumno las había de manera general, es decir, un espacio común donde no existe la exclusividad la escuela.

En cuanto a la elaboración de la imagen se encuentra Camacaro (2005) con su artículo " *El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen*". Este artículo presenta un análisis de la construcción de la imagen, en la comunicación en el aula basada en el aspecto de la cortesía o no cortesía como construcción recíproca o asimétrica de la imagen del docente, debido a que el docente tiene una posición de privilegio otorgada por institución o de manera cultural.

El objeto de este estudio fue el análisis de la construcción de la imagen en la comunicación en el aula, se llevó a cabo en la tercera etapa de Educación Básica de la Escuela Técnica "La Carucieña en Barquisimeto, estado Lara en Venezuela. Los

sujetos 3 docentes y sus alumnos; donde se utilizó la grabación para el análisis de discurso.

El resultado fue: la comunicación en el aula constituye un ritual caracterizado por ser una relación asimétrica, sustentada en el poder que ejerce el docente sobre el alumno, posición de privilegio que se le ha concedido institucional y culturalmente; que la relación de no-cortés por cuanto se produce en la interacción el docente no coopera en la concepción de la imagen de los otros ni de la suya propia, y en la cortesía, la construcción de la imagen es un proceso recíproco.

Con todo lo anterior, el interés en estudiar los factores que determinan la concepción que el alumno elabora de su maestro o maestra, surge a raíz de comentarios hechos tanto por los alumnos, como en el cotidiano de la vida, por frases como: *“si no encuentro trabajo pues aunque sea como docente. Al fin que no hacen nada son unos huevones”- “¿eres docente?!”*.

Por esas frases y miradas que muestran que la imagen del docente es flojo, muerto de hambre, sin cultura, decadente, sabelotodo, arrogantes, petulantes. Pero también están las imágenes de docentes que guían, que toleran, que son pacientes, que saben, que conocen, que apoyan, que entregan su alma y su vida por guiar y construir hombres de bien.

Factores de tipo pedagógico, sociales, culturales y didácticos son importantes. La concepción que el alumno elabore de su docente puede, en cierta medida, determinar el rumbo que el alumno tome de su vida. Hay que recordar que el docente forma personas, y no hay que olvidarnos que tenemos una deuda con la historia.

El estudio que se realizó puede ayudar a reflexionar sobre la práctica docente y verla como una práctica que es de igual de importante que cualquier otra y que también reclama aptitudes particulares. Que no se debe de ver como un por mientras, ni como un aunque sea; que merece y exige respeto porque en la práctica

docente está la formación de personas, por esto es mi interés en esta investigación, hacer conciencia y reivindicar la imagen del docente.

Con el interés de encontrar explicaciones que nos apoyen en la desvalorización, percepción y subordinación de la profesión de la mujer docente, es necesario construir un marco referencial lo más amplio posible para concentrar los estudios previos que se enfocan en estos aspectos de la investigación.

El primer concepto establecido es el que se refiere a la desvalorización de la profesión de la mujer docente. El concepto se retoma del estudio de San Román (1999). El artículo rescata la trascendencia del desempeño de las mujeres docentes en la Educación Básica.

La importancia se debe a que a temprana edad se da la formación de la personalidad, costumbres y preferencias en los niños y la formación de los futuros ciudadanos. Sin embargo, aun y cuando es trascendental el papel de la mujer docente en la Educación Básica su desempeño arrastra el lastre del desprestigio y desvalorización por parte de la sociedad; quedando al margen esta trascendencia.

Otro de los conceptos que se abordará, es lo que se refiere a la conceptualización de los docentes varones y mujeres elaborada por los alumnos. En un artículo publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, abreviado internacionalmente como Unesco) (2002) hace referencia a la inclusión de la mujer tanto en la docencia como en la administración. Esta inclusión es abordada desde tres perspectivas; la centrada en la persona, en la estructura organizacional, y en la cultura.

La perspectiva en la que nos enfocaremos y despierta interés es la centrada en las personas. La UNESCO manifiesta que el reducido número de mujeres en la docencia se atribuye a los rasgos psicosociales, tales como, las características de la personalidad, actitudes, habilidades de conducta de las mujeres y se concentra en la

necesidad de adaptación de la mujer para compensar su déficit de socialización de manera general según la UNESCO.

Conforme a este enfoque se debe a su baja autoestima y confianza además de las bajas aspiraciones, falta de motivación y ambición a ciertos retos además de las características de sus relaciones interpersonales con sus pares.

Todo esto crea los mitos que se tiene respecto al bajo potencial de liderazgo de las mujeres explicado por una supuesta inestabilidad emocional y baja aptitud para manejar situaciones de crisis (*ídem*).

En la perspectiva centrada en la estructura organizacional, a diferencia de la anterior, parte de la premisa de la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a su capacidad y compromiso cuando asumen posiciones de liderazgo; y el enfoque centrado en la cultura se enfoca en la construcción social de género y los roles específicos, responsabilidades y expectativas tanto de hombres como de mujeres menciona Ovando (2007).

Por su parte Arenas (2005) refiere en su artículo que, aun y cuando el número de mujeres que ingresan en la docencia en la Educación Superior es mayor, siguen existiendo dificultades en la vida profesional de las docentes. Este estudio se realizó en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Inclusive los prejuicios sociales y las concepciones regionales del papel de la mujer profesionista en la docencia en determinadas áreas permanecen, sin importar si desempeñan papeles relevantes. Estas mujeres viven o son víctimas del desprestigio o desvalorizaciones por parte de la sociedad sólo por el hecho de ser mujeres.

Sin embargo, este desprestigio y desvalorización no sólo es resultado de los procesos sociales o históricos que marcan a las mujeres, existe también una subordinación de la mujer en lo que respecta a su valoración como profesionista.

En algunos escenarios menciona Brennan (1992) en Venosa (1994) citado por Hernández (2004) las mujeres casadas son más propensas a aceptar que la carrera de los maridos es más importante que la de ellas; los hombres por su parte no consideran que las carreras de sus cónyuges más importantes además las mujeres son más propensas a desplazarse geográficamente en función de la profesión del marido.

Y en algún momento si deciden laborar ingresan a la docencia por las facilidades de horarios; con esto ellas mismas no valoran su desempeño profesional, sólo laboran para ser reconocidas por sus cónyuges.

1.2 Fundamentación del problema de investigación

Viejos estigmas pesan sobre las mujeres. Estigmas que van desde lo histórico, biológico, cultural, hasta la posible educación y desarrollo profesional que pueda alcanzar. La educación por ejemplo se considera como un campo de oportunidades para mejorar la calidad de vida y propiciar un mejor desarrollo de la sociedad. Sin embargo, el problema de estos viejos estigmas que pesan sobre las mujeres son problemas que aun la educación no puede controlar.

No es de extrañarse que la profesión docente a pesar del escaso reconocimiento social, los bajos salarios, la mala preparación de los docentes (Latapí, 2003) también se ubique en los sectores más bajos de la sociedad y se reconozca como un campo para las mujeres por su sencillez profesional, que no implica un esfuerzo sobre humano o agotador.

A pesar de ser una profesión aparentemente fácil, e inclinada hacia las mujeres y poco reconocida por la sociedad, pocas mujeres logran escalar altos peldaños o romper techos de cristal y obtener importantes logros aun y cuando el

papel del varón en la docencia y la educación relega a la mujer a estar debajo de la sombra de éste.

Por ejemplo, no es raro encontrarnos mujeres directoras en preescolar, primarias y secundarias que sean reconocidas por su habilidades y conocimientos; el problema es que escasamente encontramos en el nivel medio superior mujeres que estén al mando de preparatorias públicas, porque estos puestos son específicos para los hombres y si encontramos mujeres que tengan este poder, puede ser que sean subdirectoras.

Bourdieu (2007) manifestaba que “el mundo profesional es un pequeño compartimento que funciona como cuasi familia, en las que el hombre ejerce una autoridad basada en el paternalismo sobrecargado de trabajo y asume todo lo que está alrededor del trabajo y ofrece una protección a sus subalternos, fundamentalmente femenino”

Sin embargo, poco a poco las mujeres deben de derribar ciertos estigmas o discriminaciones y romper *los muros de cristal* que en varias ocasiones la sociedad construye para ellas (Bustos, 2003).

Estas pocas mujeres luchan por ser reconocidas por sus habilidades más que por sus atributos físicos o biológicos, un claro ejemplo fue el Estado de Querétaro, es un Estado distinguido por su carácter conservador y que en el año 2000 fue electa por primera vez una mujer para dirigir una máxima casa de estudios. El 14 de febrero de 2000 la primera mujer rectora de la Universidad Autónoma de Querétaro. Este es un claro ejemplo de un rompimiento de la sumisión y son mujeres que rompen los techos de cristal.

Pero ¿qué sucede aun con el resto de las mujeres que están desempeñando la profesión docente?, ¿por qué se subordinan a ellas mismas con adjetivos como: maternales, sensibles, solapadoras, y ¿por qué se siguen dejando violentar y dominar por la visión masculina?

Estas interrogantes llevan a justificar en la medida que enriquecen el cómo los alumnos construyen el concepto del docente varón y docente mujer y esto trasciende en lo educativo y social.

No se puede ver a la mujer docente como la extensión de una ama de casa que labora en la educación, no pueden incluso ellas misma verse como maternas, sumisas, compasivas, deben construirse cómo lo que son mujeres profesionistas a cargo de lo más valioso que hay, la formación de un ser humano.

La importancia del tema consiste en que la auto subordinación por parte de las mujeres docentes puede ser un factor desencadenante en las alumnas y percibir que la mujer por el hecho de ser mujer debe de adoptar conductas de subordinación y aceptación a una *violencia simbólica* (retomando este término de Bourdieu) al ser percibidas como sumisas.

A partir de estos roles de subordinación y desvalorización se crean patrones. Patrones que las alumnas ven en la docencia como una profesión cómoda por los horarios flexibles y de jornadas cortas, vacaciones a la par de los hijos e inclusive que si no se tiene nada en que trabajar o no se encuentra trabajo en el área estudiada por lo menos de maestra, inclusive porque están próximas a contraer nupcias. Conceptos que deben desaparecer de la percepción que se tiene de la profesión que ejerce la mujer en la docencia además de verla como una obrera de la educación.

Todavía en la actualidad imperan las profesiones exclusivas para los hombres. Aun en los lugares en que las mujeres tienen libre acceso a todas las profesiones, en su gran mayoría optan por ocupaciones que tradicionalmente se adjudican a la mujer, enfermeras, secretarias, contadoras, educadoras y profesoras o quedando al mando de un hombre.

A comienzos del siglo XIX se tendía a ver la educación de la mujer como inútil, temiendo quizá de su alcance, de ahí que las profesiones ofrecidas fueran

pocas, encontrando entre éstas las más propias de su sexo: ser maestra, trabajadora social, enfermera y partera, farmacéutica. Las carreras que poco conseguían eran: leyes, medicina, administración y arquitectura (Perea, 1980).

Al mismo tiempo, es pequeño el número de mujeres que asisten a programas de formación profesional esto se explica a través de programas realizados por la OIT¹ en la década presente que han permitido establecer que existen barreras que son tanto externas como internas al sistema de formación profesional y técnico.

Las *barreras externas* se refieren al contexto socio-cultural y educativo y a la estructura del mercado laboral, destacándose especialmente: la desigual distribución de responsabilidades familiares, los factores asociados a la función reproductiva, la multiplicidad de roles femeninos y la falta de servicios de apoyo doméstico se traduce en un desdoblamiento del tiempo y las energías de las mujeres, que incide negativamente en sus oportunidades profesionales, por citar un ejemplo.

Los obstáculos externos interactúan e influyen fuertemente en el sistema de formación profesional que, a su vez, presenta sus propias *barreras internas* para la participación femenina. Estas barreras internas podemos mencionar: la persistencia de un lenguaje sexista y de estereotipos en la divulgación y definición de la oferta, en los materiales didácticos, en los desarrollos curriculares, así como en las prácticas y metodologías docentes, lo que constituye una de las manifestaciones más sutiles pero eficaces de la discriminación indirecta.

La rigidez y falta de flexibilidad en la estructura de los cursos (elevados requisitos de ingreso, larga duración, no reconocimiento de aprendizajes obtenidos en el trabajo o en la vida societaria, horarios incompatibles con las responsabilidades familiares, ausencia de servicios de apoyo para el cuidado de los niños) esto da

¹ En América Latina se destaca el Proyecto sobre "Promoción de la participación de la mujer en la formación técnica-profesional en América Latina" ejecutado por el Centro Internacional de Formación de Turín, la Consejería Regional para la Mujer Trabajadora y CINTERFOR (1991-1995).

como resultado que queden relegadas del mundo profesional que posiblemente se construyó sólo para hombres.

Pero que sucede si una mujer traspasa la barrera de la profesión que fue diseñada para el hombre. Hoy todavía se piensa que, si la mujer ocupa un puesto de poder es porque sabe vestirse, caminar y peinarse bien. Pero si un hombre llega al poder, no hay cuestionamiento, hay reconocimiento, incluso por parte de la mujer misma.

En la Constitución Política de los Estados Unidos de México en lo que respecta a las garantías individuales, el artículo 4to expresa que “el varón y la mujer son iguales ante la ley”.

Sin embargo, eso sólo sucede ante la ley, porque hoy todavía siguen existiendo profesiones que se han determinado para los varones, en donde la mujer es percibida y valorada de poco objetiva, maternal, solapadora y vulnerable, pero ¿cómo percibe y valora hoy la sociedad a las mujeres profesionistas?

No es después de más de medio siglo, que el papel que la mujer desempeña en la sociedad mexicana sufre modificaciones drásticas. Por ejemplo en la época del porfiriato la postura ideológica de que la mujer sólo era capaz de realizar papeles afines a los que realizaba en el hogar, se veía claramente reflejado en el marco educativo. Con materias encaminadas a labores del hogar.

Materias como: higiene, economía domestica, deberes de las mujeres en la sociedad, deberes de la madre con relación a la familia y al Estado, música e idiomas eran materias para las mujeres que decidían estudiar en la época del porfiriato. Al terminar sus estudios las señoritas podían optar por el título de profesoras de primera clase o ser buenas mujeres del hogar” (Velázquez, 1990; 24).

Las pocas mujeres que obtenían el título de profesoras y decidían continuar con estudios superiores no eran bien vistas por la sociedad, por romper o no

apegarse al papel tradicional que le correspondía y por atreverse a emprender estudios o actividades que eran destinadas al género masculino.

Mencionaba Woolf (2008) que pareciera que desde la creación, la mujer estaba destinada desde el comienzo de la existencia de la humanidad, como sociedad “moderna”, ha ser tratada como un ser al que solo le incumben las cosas relacionadas con el hogar y la crianza de los hijos y se olvidaban que también eran seres pensantes.

Con lo anterior podemos pensar que es cierto, las mujeres son educadas para transmitir sólo conceptos relacionados con lo maternal o sumiso, además el varón está destinado a las actividades grandes, fuertes y trascendentales.

Las actividades del género masculino corresponden a los actos peligrosos, espectaculares, actos públicos y la guerra; por el contrario a las mujeres se les adjudican los trabajos domésticos, es decir privados, ocultos, prácticamente vergonzosos como el cuidado de los niños y de los animales (Bourdieu, 2007).

Sin embargo, estas labores ocultas, vergonzosas y bajas no fueron obstáculos para que algunas mujeres lucharan y quisieran realizar tareas públicas, altas, peligrosas y hasta espectaculares.

Mujeres que no les importó ser catalogadas como insensibles, verticales, ambiciosas, lesbianas, mujerzuelas, vulnerables e incluso ser el hazmerreír de todo un pueblo, sólo por realizar tareas que se creen específicas de los hombres.

Todo esto tuvo que pasar menciona Woolf (2002:45), en su libro “*Un cuarto propio,*”

“La mujer tenía la necesidad de liberarse de esas formas sexistas de retener las capacidades del otro sexo en el menor grado posible, para no verse superados, no obstante creo que el miedo a la fuerza que el hombre, como tal, tenía, las obligo a mantener ocultos sus deseos, esperando el momento propicio para ello”.

Aunque haya tardado demasiado y de alguna forma como bien lo menciona Woolf, si la mujer pasada no hubiera tenido que pasar por todas esas etapas de su existencia, la mujer actual se vería forzada en cierto caso a no existir.

Todo esa problemática de discriminación tuvieron que vivir algunas mujeres para que hoy existan rectoras de universidades, coordinadoras, directoras de escuelas o subdirectoras e incluso lideresas sindicales de toda una institución educativa en un país; incluso no hay que olvidar que recién se festejo el sufragio de la mujer. Aun y cuando sus tareas son cuestionadas, no por ser trascendentales, si no por ser mujeres que rompen techos de cristal.

Es en este momento es donde la tarea de la mujer se cuestiona, no sé duda en el aspecto del cuidado, sino en el aspecto profesional, como docente incluso ella misma se califica de maternal, sumisa, tierna, blanco fácil de faltas de respeto e incluso de insinuaciones de tipo sexual.

Lo anterior se puede argumentar a través de Mayobre (2003) que menciona que en nuestros días, se reconoce que en la configuración de la identidad sexual intervienen no sólo factores genéticos sino estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., y finalmente tiene que ver con ejercicios de poder y de la cultura hegemónica en la que vivimos.

El cuestionamiento más fuerte es en cuanto a su labor como mujer profesionalista y cuando esta labor docente es realizada por el varón en donde él ejerce una *dominación simbólica*, retomando el término de Bourdieu (2007) que se produce a través de los esquemas de percepción y de apreciación hacia el papel que puede o no desempeñar la mujer en la profesión docente.

Sin embargo, realizar una tarea pública como la docencia y estar en un campo que podría pensarse específico para la mujer. La inserción del varón en la docencia ejerce una dominación sobre tan noble labor.

Dando como resultado que la labor de la mujer se vea como fácil, trivial, sumisa, vulnerable a la falta de respeto por parte de los alumnos, sensible y abnegada, simplemente por ser mujer y reduciendo su labor a su peinado, a su sensibilidad, maternalismo, forma de vestir o a cualquier otra característica corporal que posea y no por su intelecto o habilidades.

En realidad, lo anterior puede sonar agresivo o fuerte, pero en pleno siglo XXI, cada vez más mujeres ocupan puestos que son diseñados o eran específicos para los hombres, como directivos de escuelas, rectorías, coordinaciones o puestos sindicales en la educación aun y cuando el magisterio puede ser una actividad de doble objetivo.

La docencia es un claro ejemplo de una actividad de doble objetivo, por un lado tenemos que es pública, diseñada para el hombre y por el otro lado, si la mujer lo desempeña, es en el cuidado de los niños, por esto es una actividad privada. Sólo se le reconoce al hombre.

Todavía hoy sólo se reconoce la profesión docente como ennoblecida si es desempeñada por el hombre, ¿por qué ennoblecida?, se dice que si una mujer entra a la educación a desempeñarse es porque sus horarios serán flexibles y podrá encargarse y estar al pendiente de sus hijos con mayor facilidad. Los alumnos serán para ella una extensión de sus hijos.

A determinada edad, los niños dejan de ser niños y se convierten en jóvenes (según la definición de UNESCO, las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad) y las mujeres siguen a cargo de su educación.

La mujer docente ve en sus alumnos a sus hijos y no a los alumnos, incluso se llega a pensar que la docencia es para la mujer, para que se dedique a algo fácil y para que no se quede sin un quehacer, para eso existe la docencia.

Con fundamento en la aseveración de Beauvoir (2009) que “no se nace mujer: llega una a serlo y ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino” y lo que Bourdieu (2007) menciona “las mujeres deben saber trabajar en inventar e imponer, en el mismo seno del movimiento social y ser capaces de quebrantar las instituciones, estatales y jurídicas, que contribuyen a eternizar su subordinación”.

1.3 Formulación del problema de investigación

En este marco, las preguntas que guiarán esta investigación son:

- ¿Cuáles son los conceptos sociales, económicos, e ideológicos que intervienen en la conceptualización que hacen los alumnos de la profesión de los y las docentes del COBAQ 13?
- ¿Qué conceptos intervienen en la desvalorización, subordinación y desprestigio de la profesión de la y el docente en el COBAQ 13?
- ¿Cómo son las imágenes conceptuales que los alumnos construyen de las docentes del COBAQ 13?

A caso la UNESCO (2002) en su percepción de las mujeres que ingresan a la docencia puede constituirse como una hipótesis a verificar en las mujeres docentes de la EMS del COBAQ 13.

1.4 Objetivo General

Conocer los conceptos que los alumnos construyen en la elaboración de la imagen conceptual del docente varón y docente mujer de la Educación Media Superior para reflexionar esta construcción desde la elaboración de la perspectiva de género de los alumnos.

1.5 Objetivo específico

Comprobar que la construcción de la imagen conceptual del docente desde una perspectiva de género se basa en la transmisión de expectativas, normas, roles, actitudes, valores, creencias y comportamientos que los docentes, tanto varones como de mujeres transmiten dentro y fuera del aula.

Para alcanzar estos objetivos se desarrolló, *in extremis*, una herramienta que nos permitiera conocer la construcción de la imagen conceptual del y la docente a través de un dibujo. Que más adelante se describirá y hará su análisis. Para este análisis se utilizó la aplicación de técnicas llamadas cualitativas solamente.

1.6 Limitaciones de la investigación

La presente investigación se vio enfrentada a limitaciones de diverso tipo, tanto desde el punto de vista práctico. Desde el punto de vista práctico: el tamaño reducido de la muestra y su carácter intencionado, no nos permitieron generalizar ni extrapolar conclusiones a partir de los resultados, ya que sólo representan una radiografía del plantel con más acceso.

Es por esto que de última hora se decidió por un instrumento que nos pudiera arrojar mejores resultados y se decidió por realizar una iconografía con los alumnos.

En esta línea también hubo dificultad para la realización de las entrevista con algunas docentes y cuando finalmente éstas se pudieron realizar en un tiempo mínimo concedido por las autoridades, las respuestas entregadas por dichas docentes fueron muy escuetas y prácticamente no aportaron mucha información relevante para los objetivos de esta investigación.

Además por parte de los alumnos se procuro tener cuidado con las encuestas y las notas, ya que algunos maestros cuestionaban el porqué de las encuestas y causaban malestar y desconfianza por las respuestas de los alumnos.

Sin embargo los dibujos realizados por los estudiantes no mostraron ningún malestar con los docentes, por el contrario, sirvieron de mofa para algunos e incluso como juego y adivinar quién era el maestro representado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La importancia de este apartado se sustenta cuando intentamos comprender y explicar un fenómeno o hecho social, tal es el caso de este trabajo de investigación. Que busca conocer el cómo los alumnos construyen la imagen conceptual de docente varón y docente mujer en la educación media Superior desde una perspectiva de género.

Por su parte el trabajo empírico recoge toda aquella información que nos sirve para describir cómo se dan o cómo ocurren las cosas en un entorno social en lo general y en específico dentro del aula, en la relación docente-alumno.

El objetivo de estas teorías es reunir toda aquella información trascendental con el tema, para que nos lleve al *cómo* de lo que queremos investigar y comprender nuestro fenómeno a tratar y más tarde interpretar los datos empíricos.

Para que esto se dé se requieren teorías, enfoques y conceptos concretos y no opiniones, que nos distraigan del rigor científico.

2.1 La perspectiva de género

La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.

La categoría género es una herramienta cuyos antecedentes se encuentran en Simone de Beauvoir quien, en *El Segundo Sexo* (2009) plantea que las características humanas consideradas “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo.

Así, la afirmación realizada por Simone de Beauvoir en 1949: “*Una no nace mujer, sino que se hace mujer*”, es entendida por muchas feministas como la primera declaración célebre sobre el género.

Alrededor de la década del 70, las feministas académicas anglosajonas comenzaron a sistematizar la intuición intelectual de Simone de Beauvoir acuñando el término “género” para referirse a la construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres.

El término se volvió moneda corriente entre las y los anglosajones, no así en países europeos. Este predominio anglosajón se explica por el hecho de que la acepción generalizada en inglés del término –*gender*- es unívoca: implica una clasificación relativa al sexo. En cambio en las lenguas romances posee múltiples acepciones (2009:139).

La perspectiva de género que por su parte menciona Lagarde (1996) analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; en el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de sus propósitos

Estudiar y entender de género no se reduce a un problema estrictamente teórico. Exige analizar procesos históricos, ya que el género es histórico por naturaleza (en tanto en construcción social) Rendón (2008).

Con lo anterior podemos decir que la palabra género proveniente del latín se refiere al conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes. El concepto de género en las ciencias sociales, que como en la sociología, la psicología o la antropología, se construye de manera simbólica y alude al conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir del sexo biológico que convierten la diferencia sexual en una desigualdad social entre hombres y mujeres.

El concepto de género no sólo comenzó a ser utilizado para diferenciar entre hombre y mujer sino para hacer la diferencia psicológica y biofisiológicas entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales externos, gónadas, estados hormonales, etc.

El término 'género' refiere de manera general al conjunto de expectativas que la sociedad deposita con relación a las pautas de comportamiento, social y culturalmente específicas, ya sean reales o normativas de hombres y mujeres además de determinar la identidad y el comportamiento entre hombres y mujeres. Sin embargo, esta distinción tradicional entre 'sexo' y 'género' ha sufrido diversas variaciones.

Robert Stoller (1968) marca el origen entre los conceptos sexo y género; sexo lo refiere a lo biológico del género social. La naturaleza y cultura marcan una oposición o más bien una tensión en la relación entre los sexos; así pues es una relación y un juego entre tres términos: sexo, género y diferencia entre los sexos todo esto enmarcado en un contexto filosófico y político según este autor.

Por otro lado Lagarde (1996) menciona que la perspectiva de género tiene como fin contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la

construcción de una humanidad diversa y democrática, esto entendido como la igualdad y libertad de los ciudadanos.

Sin embargo, Lagarde plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan la posibilidad de una democracia y humanidad diversa. Una humanidad diversa democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica.

Martha Lamas (1998:79) por su parte plantea que el género, es una construcción simbólica e imaginaria que comporta los atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural de su sexo; distinciones biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, afectivas, jurídicas, políticas y culturales impuestas. El orden fundado sobre la sexualidad (género) se constituye entonces en un orden de poder. El poder entendido como la habilidad de influir en los demás de manera deliberada y prevista.

Entonces el concepto de género emergió para designar todo aquello que es construido por la sociedad para estructurar y ordenar, las relaciones sociales que existen entre hombres y mujeres. Menciona Hernández(1996:126) que al estar basadas estas relaciones en las construcciones sociales y simbólicas en la diferencia sexual, las relaciones entre hombres y mujeres se estructuran relaciones de poder cuya característica principal y esencial es el dominio masculino.

Hablar de género entonces significa desnaturalizar las esencialidades atribuidas a las personas en función de su sexo anatómico; Simone de Beauvoir (2009:58) decía ¿La mujer? Es muy sencillo, afirman los aficionados a las formulas simples: es una matriz, es un ovario; es una hembra: basta esta palabra para definirla. Y en esta construcción de significación las mujeres han sido las menos favorecidas en las relaciones sociales.

En lo que respecta a la construcción sociocultural detrás del género lo que existen son símbolos, que buscan establecer un orden social; instaurado en un patriarcado que busca perpetuar la dominación masculina a través de los diversos mecanismos objetivos como subjetivos.

A este respecto Joan Scott (1986:1062) en su definición de género propone dos partes analíticamente interrelacionadas y muy transparentes de lo que aporta la categoría de género; el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de poder. Así también distingue sus elementos: los símbolos y los mitos culturalmente disponibles, los conceptos normativos y surgidos de los símbolos, las instituciones sociales y los organismos sociales de las relaciones de género y la identidad.

Por otro lado la teoría feminista ha difundido la distinción sexo/género, según la cual cuando hablamos de sexo nos referimos a las características biofisiológicas a diferencia del término 'género' refiere de manera general al conjunto de expectativas que la sociedad deposita con relación a las pautas de comportamiento, social y culturalmente específicas, ya sean reales o normativas de hombres y mujeres.

En virtud de los *roles de género* en la mayoría de las sociedades a las mujeres se les asigna el cuidado de los niños, mientras que se espera que los hombres trabajen en las minas, el ejército, etc, Bourdieu (2007:136)

Las *normas de género*, dictan el comportamiento esperado según los roles de género; las *virtudes* y *las características de género* son rasgos psicológicos que se consideran masculinos o femeninos según hagan que quienes los posean se adecuen a las normas de género asignadas a hombres y mujeres *ibidem*.

El argumento está en la configuración de la identidad sexual (Mayobre, 2004) intervienen no sólo factores genéticos sino estrategias de poder, elementos simbólicos, psicológicos, sociales, culturales etc., es decir, elementos que nada

tienen que ver con la genética pero que son condicionantes muy importantes a la hora de la configuración de la identidad sexual.

En consecuencia hoy se afirma que en el sexo radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre los hombres y las mujeres, pero que todas las demás pertenecen al dominio de lo simbólico, de lo sociológico, de lo genérico y no de lo sexual y que, por lo tanto, los individuos no nacen hechos psicológicamente como hombres o mujeres sino que la constitución de una identidad sexual es el resultado de un largo proceso, de una construcción, de una urdimbre que se va tejiendo en interacción con el medio familiar y social.

En este estudio la construcción de una identidad es conceptualizada de manera simbólica por los alumnos y la constituye una identidad sexual como lo veremos más adelante a través de iconografías hechas por los alumnos a sus profesores y como estas conceptualizaciones pertenecen al dominio simbólico y a la constitución de una identidad sexual que posiblemente se da desde el seno familiar y social.

2.2 El concepto de patriarcado

El patriarcado constituye una categoría de análisis fundamental para la política, el pensamiento y la historia de las mujeres.

Victoria Sau (1989: 237) ha definido el patriarcado como una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica. Dicha toma de poder “pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina, y la apropiación de la fuerza social de trabajo total del grupo dominado, del cual su primer pero no único producto son los hijos”.

Gerda Lerner (1989:46) lo ha definido, en sentido amplio, como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre mujeres y niños(as)

en la familia y la extensión del dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general”.

Sylvia Walby (1986:51) ha definido el patriarcado como “un sistema de estructuras sociales interrelacionadas a través de las cuales los hombres explotan a las mujeres”.

Celia Amorós lo define como un pacto entre varones interclasista, en el que se apropian del cuerpo de las mujeres, como propiedad privada. Sostiene textualmente: “Podría considerarse al patriarcado como una especie de pacto interclasista, metaestable, por el cual se constituye en patrimonio del genérico de los varones en cuanto se auto-instituyen como sujetos del contrato social ante las mujeres –que son en principio las “pactadas”.

Esto dicho así es muy esquemático [...] Pero en principio el patriarcado sería ese pacto –interclasista- por el cual el poder se constituye como patrimonio del genérico de los varones. En ese pacto, por supuesto, los pactantes no están en igualdad de condiciones, pues hay distintas clases y esas diferencias de clases no son ¡ni mucho menos! Irrelevantes.

Pero cabe recordar, como lo hace de forma muy pertinente Heidi Hartmann, que el salario familiar es un pacto patriarcal entre varones de clases sociales antagónicas a efectos del control social de la mujer” (Amorós, 1994: 27).

Hartman (1979) avanza hacia una definición de patriarcado con las siguientes consideraciones: “es un conjunto de relaciones sociales que tiene una base material y en la cual hay relaciones jerárquicas entre los hombres y solidaridad entre ellos, lo que les permite dominar a las mujeres.

La base material del patriarcado es el control de los hombres sobre las mujeres, en la esfera de la producción, negando el acceso a las mujeres a los recursos productivos económicamente necesarios y restringiendo su sexualidad.

El Patriarcado es el constructo primario sobre el que se asienta toda sociedad actual menciona Reguant (2009) en una aproximación a su definición sería: el Patriarcado es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres, el marido sobre la esposa, del padre sobre la madre y los hijos e hijas, y de la línea de descendencia paterna sobre la materna.

El concepto de patriarcado como podemos ver es antiguo y no necesariamente un aporte de las teorías feministas. Engels y Weber lo mencionaron. Más aún el primero se refirió a este como el sistema de dominación más antiguo (El origen de la Familia, 1970), concordando ambos en que el patriarcado dice relación con un sistema de poder y por lo tanto de dominio del hombre sobre la mujer.

Además de tratarse de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social.

Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en orden social, económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como lo es el poder que ejercen las madres sobre los y las hijas siempre estarán subordinadas al hombre.

El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos e hijas, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetuarían como única estructura posible. Pero en todos estos modelos, el dominio de los varones sobre las mujeres se mantiene hoy día.

A pesar de la apariencia de igualdad jurídica y social entre los sexos, aún perduran enormes diferencias que obstaculizan la libertad de las mujeres y, en muchos casos, afectan a la dignidad de la mujer, conceptos como lindas, bien vestidas, comprensivas y organizadas serían adjetivos o conceptos que pueden diferenciar entre el docente varón y mujer.

2.3 El concepto de feminismo

La intención de este apartado es indagar en el movimiento social de feminismo desde un punto de vista histórico y sistemático, pues, sin duda, el conocimiento del pensamiento feminista nos ofrece clarificadores análisis de la posición social de las mujeres, así como instrumentos metodológicos muy útiles para evidenciar, explicar y combatir el sexismo que se esconde en todas las prácticas y costumbres sociales.

La palabra feminismo del latín *fémina*, mujer, hembra; la define la RAE como una doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres además de ser un movimiento que exige a las mujeres iguales derechos que para los hombres.

2.3.1 Feminismo Liberal

La teoría feminista liberal (Coria 2010: 46) considera que es el género lo que ha ocasionado la subordinación de la mujer y lo que le impide el acceso al mundo de los hombres. La teoría feminista liberal nace en el siglo XIX representada, entre otros, por Mary Wollstonecraft y John Stuart Mill. Se sabe que el feminismo liberal se nutre de las ideas de libertad e igualdad de la Revolución Francesa y que la teoría liberal misma exige igualdad de oportunidades de trabajo, educación y participación en el gobierno de la mujer.

El feminismo liberal exige que la mujer tenga oportunidad de desarrollarse en la vida pública del país, círculo que es de todos sabido, ha sido exclusivo de los

hombres. Para tal efecto la mujer debe de salir de su casa y luchar contra las estructuras que la oprimen y la mantienen enclaustrada en el hogar.

Stuart Mill apoyaba lo anterior con la opinión general de los hombres que era sabido que la vocación de las mujeres es la de esposa y madre (1993:157) en Coria (2010). Situación que, según la corriente liberal debe de ser erradicada de la sociedad.

El movimiento feminista liberal, al señalar que la opresión y subordinación de las mujeres es el producto de normas basadas en el “género”, también incluye dentro de su discurso el determinismo biológico.

2.3.2 Feminismo Marxista

El feminismo marxista a diferencia del feminismo liberal, rechaza la idea del “género” y del determinismo biológico y sostiene que las diferencias de clase, dentro de la sociedad capitalista, son las raíces, de la opresión de la mujer.

El feminismo marxista considera al capitalismo como un sistema de explotación, tanto de hombres como de mujeres, donde las ganancias generadas por una gran mayoría pobre terminan en las manos de una minoría rica.

Dentro de estas relaciones sociales, el trabajo de la mujer es una condición necesaria para el buen funcionamiento del sistema. La mujer provee futuros trabajadores además de proporcionar ropa, comida, una casa limpia y cómoda, además de apoyo emocional a los obreros del presente.

Las feministas marxistas consideran que la mujer no es en realidad una víctima del hombre sino de la opresión que crea las diferencias de las clases sociales. Coria menciona a la escritora Rosemary Tong (2010: 22) que señala que por esta razón, el feminismo marxista invitan a cualquier mujer, no importa si es proletariada, burguesa, a entender que la opresión de la mujer no es el resultado de

las acciones individuales pero es el resultado de estructuras políticas, económicas y sociales asociados con el capitalismo.

La liberación de la mujer, para el movimiento feminista marxista, puede lograrse únicamente a través de la eliminación del sistema capitalista. Diferente a la idea del feminismo liberal y del radical también, la teoría feminista marxista se aproxima a la opresión, subordinación y liberación de la mujer, apunta Evelyn Reed, de forma que el origen de la opresión de la mujer, que es el capitalismo, no puede ser abolido solo por la mujer ni por la coalición de las mujeres.

Requerirá una lucha mundial por el socialismo por el trabajo de las masas trabajadoras, hombres y mujeres como uno mismo y juntos con los otros sectores oprimidos para derrotar el poder del capitalismo, (Coria:2010).

2.3.3 Feminismo Radical

A diferencia de la teoría feminista marxista, la radical sostiene que la opresión de la mujer es la más fundamental de todas y que esta no puede ser abolida junto con otros cambios sociales como la eliminación del capitalismo. La opresión de la mujer no es de clase social.

Como teoría que rechaza la posición marxista de lucha de clases, el movimiento radical insiste en restablecer al hombre en su condición de opresor que mantiene a la mujer subordinada y no al sistema capitalista.

La crítica al sistema patriarcal viene también de la forma en que se ha creado el matrimonio y la maternidad, como dos maneras de opresión que subyugan a la mujer y la contemplan como ente reproductor, no productivo, dentro de la sociedad. Menciona Firestone (1993) en Coria (2010) que si se quiere entender por qué las mujeres se subordinan ante los hombres, encontraremos esta respuesta no en una explicación económica sino en la biológica.

2.3.4 Feminismo Posmoderno

El pensamiento posmoderno feminismo que hasta hace algunos años se conocía como el feminismo francés se debió a que muchas mujeres que participaron o participan vivían o viven en Francia. Algunas de las mujeres más destacables son Hélène Cixious, Luce Irigaray y Julia Kristeva.

Muchas de las raíces del feminismo posmoderno se pueden encontrar en El segundo sexo de Simone de Beauvoir. La idea de Beauvoir: *Lo Otro* (2009:62), es recuperada por este grupo feminista y subvirtiendo esta noción original de inferioridad y marginalidad por ser la mujer el segundo sexo, se rescatan sus ventajas.

El feminismo posmoderno menciona Coria que parte de la premisa de problematizar y deconstruir el Orden Simbólico de Lacan; es decir, la sociedad, y todo el sistema de normas creadas por el hombre.

En su estudio sobre el Orden Simbólico y sus implicaciones sociales, Jaques Lacan (1985) observa al lenguaje como el medio por el cual un individuo se ajusta a las normas dictadas por la sociedad y como funciona dentro de ella. La mujer como individuo social, es reprimida por el Orden Simbólico que le impone el lenguaje social –regulador.

Por lo que el feminismo posmoderno busca pues una liberación de pensamiento y del lenguaje impuesto, lo que es fundamental para una liberación total de la mujer. En este estudio el lenguaje de las docentes mujeres es trascendental debido al *CÓMO* se comunican con los alumnos, es la manera de como los alumnos hacen la diferencia de conceptos entre un docente varón y una docente mujer.

Esa liberación que en el presente tiene la mujer de comunicarse ha hecho que ella misma se conceptualice como agradable, paciente, linda. No deja de caer en estereotipos de represión, creadas por su propio discurso, basándonos en Lacan (1985). Se sigue rigiendo por las normas de la sociedad.

2.4 El concepto de profesión

El concepto profesión ha estado ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades; pero es difícil tener una definición única de la profesión, ya que existe una frontera difusa entre lo que es una ocupación y una profesión. Una contradicción es la profesión docente, qué profesa o se ocupa de transmitir conocimientos al os alumnos, como estos conceptualizan esta profesión. Si bien es cierto los docentes no carecen de un cuerpo de conocimientos, son abogados, ingenieros, arquitectos, contadores etc. Tienen en su mayoría un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido por una Universidad. Entonces es que los alumnos los conceptualizan a partir de como imparten su clase dependiendo de su área de conocimiento, socialización, vocación, organización de la clase, y su forma de servir dentro del aula.

La palabra profesión proviene del latín *professio*, *-onis*, que significa acción y efecto de profesar. El uso común del concepto tiene diferentes acepciones, entre ellas, empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente; protestación o confesión pública de algo (la profesión de fe, de un ideario político, etc.).

El concepto profesión ha evolucionado a través del tiempo y ha sido producto de un desarrollo histórico, que ha creado y renovado mecanismos de diversa índole, hasta llegar a los procesos modernos que se conocen hoy en día.

Sin embargo, el concepto en el sentido actual no puede remontarse más allá de la época preindustrial, puesto que es producto de la industrialización y de la división del trabajo (Fernández 2001)

Los teóricos del siglo XIX consideraban las profesiones como una modalidad de lo que Torqueville denominó “*corporaciones intermediarias*”, que eran organismos

por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social, en sustitución de la sociedad tradicional.

Para Max Weber (1901), la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar estaba relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios, obedecer a un ser superior, con un alto contenido de ascetismo, de entrega y de sufrimiento.

Por otra parte, la expansión de los conocimientos técnicos, la explosión demográfica y el crecimiento de los centros urbanos en el siglo XIX, durante la revolución industrial, contribuyeron a modificar la organización social existente, propiciando la creación de tareas profesionales más especializadas (Barrón citado por Fernández, 2001).

Estos factores produjeron que, a principios del siglo XX, se incorporara la concepción de lo profesional como producto de las transformaciones producidas por la industrialización.

Estudios realizados en la década de los sesenta definían la profesión cuando existía un cuerpo específico de conocimientos para actuar en una realidad social organizada.

Fernández mencionó que para Wilensky (1964) la profesión es una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar, y establece que una actividad pasa a ser considerada profesión cuando supera las cinco etapas del proceso de profesionalización, en donde el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo; se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales; se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales.

2.4.1 Sociología de la profesión

En la sociología una profesión está definida como tal, cuando existe un cuerpo específico de conocimiento para actuar en una realidad social y organizada. La medicina, la abogacía, la odontología son, en esta perspectiva, consideradas "profesiones".

Para Wilensky (1964) existen dos características básicas que distinguen, en el mercado, profesión de ocupación. La primera es el carácter técnico de la tarea del profesional, ya que la misma se basa en un cuerpo de conocimiento sistemático, adquirido a través de una formación escolar. Se presupone que "este conocimiento" fue transmitido por otros profesionales que "hablan el mismo lenguaje". La segunda característica tiene relación con las normas y reglas profesionales, en que se orienta, para ejecutar su tarea. En otros términos, esta tarea y/o actividad representa un conjunto de actos sistemáticos y continuos, que obedecen a una cierta lógica técnico científica.

De esta forma, como lo indica Moore (1970) una profesión se define por un conjunto de dimensiones estructurales y actitudinales:

a) Es una ocupación de tiempo integral, o sea, el profesional pasa a vivir de la remuneración que se origina de la actividad ejercida;

b) se caracteriza por la presencia de profesionales que se destacan por la "vocación", o sea, aceptan las normas y modelos apropiados y se identifican con sus colegas;

c) poseen una organización, esto es, los profesionales se organizan a partir de la mutua identificación de intereses organizacionales distintivos, teniendo en cuenta, sobre todo, el control sobre el acceso, la selección, proyección y reglamentación de los participantes, adoptando un código de ética que formaliza las normas de conducta de los mismos;

d) poseen un cuerpo de conocimiento formal, que es impartido, a través de una iniciativa teórica, por las universidades en las sociedades modernas;

e) poseen orientación para el servicio, esto es, se destina a servir los intereses de los clientes y de la comunidad, es decir, tienen una práctica social;

f) poseen autonomía, que si se compara con la existente en la Edad Media, se encuentra exacerbada en las profesiones modernas, en función de una gran especialización. Hay una presencia fuerte de corporativismo.

2.4.2 Sociología de la profesión docente

La llamada profesión docente constituye, sin lugar a dudas, una de las actividades que ha invitado al estudio y reflexión en la historia del pensamiento occidental.

No importa cuáles sean las denominaciones con las que se ha definido esta práctica: maestro, profesor, enseñante o docente (Barriga, en: Rodríguez, E. 2001) existe una amplia evidencia del interés por analizar esta práctica aún antes de que se conformara el sistema educativo del estado nacional.

De esta manera, griegos, romanos, o bien los padres de la iglesia de San Agustín a Tomás de Aquino², dejaron diversas reflexiones sobre el maestro, las de estos dos últimos autores sosteniendo una cosmovisión de la docencia como apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de “prototipos de hombres” —modelo ideal— que de alguna forma tiene cierta repercusión aún en nuestros días.

Esto lo explicaremos más adelante con las conceptualizaciones que los alumnos realizan de los profesores varones y profesoras mujeres.

² De Aquino, T. (1984) “Sobre el maestro” en *Opúsculos filosóficos selectos*. México, Secretaría de Educación Pública.

Tengamos presente que la actividad docente tal como la conocemos se conformó en cuanto se fue estructurando el sistema educativo. Ciertamente los didactas de la reforma y contrarreforma, fundamentalmente a partir de Comenio (2003) establecerán una discusión sobre la función del docente, la cual se encuentra vinculada a una ética religiosa, como orientación global de esta práctica.

A la vez, con ellos se inicia un modelo de actuar apoyado en técnicas de trabajo en el aula.³ Sólo la conformación de los sistemas educativos, como resultado de la integración de los estados nacionales creará condiciones para la conformación de la actividad docente que conocemos. Esto es un sujeto que recibe un contrato para realizar la tarea de enseñar, que recibe una preparación formal para ello.

2.4.3 Mujer profesionalista

Por años y quizás décadas a la mujer se le ha mantenido alejada del conocimiento, tal vez por miedo a descubrir ese fuego, el conocimiento y así adquirir poder, posiblemente una paradoja con Prometeo; todos los medios de adquirir conocimientos eran desalentados por la costumbre, e inalcanzables, aun para las mujeres osadas.

Tiempo atrás mencionó Virginia Woolf (2008) el módico precio del papel para escribir es, claro, la razón por la cual muchas mujeres han tenido éxito como escritoras antes de tenerlo en otras profesiones y ni que decir las que estaban relacionadas con la ciencia, campo prohibido por los hombres y la sociedad.

El siglo XIX fue testigo de los comienzos de la seudo ciencia que intentaba “probar” la inferioridad intelectual de las mujeres, especialmente en lo laboral.

³ Comenio postulará una serie de principios para organizar la enseñanza simultánea, entre ellos se encuentran su perspectiva sensualista “Nada entre en la mente que no haya pasado primero por los sentidos”, “Todo se puede aprender si se organiza adecuadamente de lo fácil a lo difícil”, “Sólo enseñe una cosa a la vez, y no pase a otra hasta que ésta haya sido correctamente aprendida”. Comenio, J (1970) *Didactica Magna* México, Porrúa. Sepan cuantos.

Moralmente se les consideraba incapaces para el trabajo científico pero que había con la educación profesional en México.

La educación profesional de la mujer en México fue un tema mencionado con frecuencia en el siglo XIX. Los padres o madres de familia y, en ocasiones, el clero se oponían o lo veían como inútil y contraproducente en los ámbitos político y/o cultural, siendo tema de discusión pública.

El dotar de mayores conocimientos a las futuras madres del país se consideró importante; quizá, aún sin pensarlo, su visión fue futurista, ya que de manera simultánea se cambió la historia femenina.

Los políticos más progresistas tenían como meta proponer a las mujeres ejercer profesiones que antes del siglo XIX eran propias del hombre, tales como, la medicina, siendo un peligro para su campo de acción; sin embargo, al darse cuenta de que contar con mujeres capacitadas mejoraría el ambiente familiar, la productividad y el bienestar del país, procedieron a abrir escuelas y generar profesiones, siempre y cuando no fuera demasiado cerca de los varones (Mandujano,1980) .

Con cierto dejo de indiferencia se tendía a ver la educación de la mujer como inútil, temiendo quizá de su alcance, de ahí que las profesiones ofrecidas fueran pocas, encontrando entre éstas las más propias de su sexo: ser maestra, trabajadora social, enfermera y partera, farmacéutica. Las carreras que poco conseguían eran: leyes, medicina, administración y arquitectura (Perea citado por Mandujano, 1980).

2.5 La imagen social

El concepto de imagen social ha despertado poca o nula curiosidad tanto en los psicólogos como en los investigadores de educación, la mayoría se ha

preocupado más por conceptos de análisis de discurso, representaciones sociales o de aspectos pedagógicos y didácticos más que en las imágenes sociales.

La imagen social podría considerarse “como” una creación icónica, simplificada y estereotipada, que a través de una serie de atributos representa una parte o el discurso social completo que un determinado entorno sociocultural realiza con respecto a una realidad social” (Robledo, 1994).

Por otro lado la imagen social se construye tanto desde los medios de comunicación de masas, como desde la realidad cotidiana. En el primer caso a través de creaciones culturales, de imágenes registradas. En el segundo caso desde experiencias o vivencias personales (Ríos, 2008).

Para Moscovici (1969), la imagen en su sentido figurativo, sería una de las dos caras, ambas inseparables de la representación social: la cara figurativa y la cara simbólica. Pero Jodelete (1986) considera que la imagen como una de las especies del género representacional, junto a las representaciones del lenguaje y de las relaciones.

CAPÍTULO III

MARCO REFERENCIAL

3.1 La imagen social del maestro: una contradicción

La imagen que se tiene del docente de bachillerato desde la perspectiva del alumno son a veces imágenes basadas en engaños, mentiras, falsas palabras, anti pedagogía, mala didáctica y didáctica además de que los alumnos conceptualizan, elaboran y construyen imágenes estéticas y éticas, que favorecen o no al maestro.

Estas imágenes no sólo se vive en el interior del aula y no es particular de la Educación Media Superior (EMS) se da en todos los niveles y no nada más dentro del aula, sino que se vive fuera de ella, en la vida cotidiana y constituye un hecho social.

Pero para que las concepciones del docente se den, es preciso determinar qué factores (social, pedagógico, didáctico y filosófico) ayudan a la construcción de esta concepción; sin embargo, para que la concepción del docente se elabore necesita transmitir a los alumnos sus ideas, su sentir, en el uso de la palabra, qué y cómo se da dentro del aula.

El lenguaje como fenómeno está presente en diferentes aspectos como los cimientos de la vida social. En el ámbito educativo no es la excepción. El aula es uno espacio donde se legitiman los actos de habla para volverse discurso.

El aula, donde el maestro imparte su clase, es el escenario en el cual las palabras del docente cobran sentido, significado y reflejan un *habitus*⁴ (pensamiento,

⁴ La historia hecha cuerpo y hecha cosa (Bourdieu, 2002, p.42).

historia, valores, ética, religión, posición económica, cultura y estado de arte) inherente a él.

El discurso que el docente comparte con sus alumnos dentro del aula, muchas veces consciente otras inconsciente, transmite parte de ese *habitus* del docente. Pese a la forma, de cómo el maestro utiliza dentro del aula el discurso cuando se dirige a sus alumnos, para alentarlos a luchar, a ser hombres de bien, a servir, a corregir sus errores y seguir por un camino hacia la perfección los alumnos van elaborando imágenes o conceptos del maestro y el discurso es un factor que determina la conceptualización que el alumno elabora del maestro.

En pleno siglo XXI la figura del maestro está en decadencia en una completa ruptura, en una falta de identidad. Estamos en momento de crisis y esa crisis se está viendo reflejada en la sociedad y en los jóvenes.

Los jóvenes ya no creen en los maestros en sus maestros, en las figuras de antaño. La concepción del maestro se está devaluando, cambiando, se está perdiendo. Sin embargo, él mismo también ayuda a esa devaluación de la misma imagen social. Al docente se le olvido la deuda que tienen con la historia, se le está olvidando que educar es un acto de amor y de generosidad.

Algunas personas están aceptando el trabajo de docente por varias razones: comentarios de profesionistas que no encuentran trabajo en el área de su profesión nos comentan: porque aceptan trabajo de maestros y mencionan -es porque los despidieron de la industria, o porque no encuentra trabajo y mejor de maestro. Estos ingresan a la docencia, con la idea que el trabajo de maestro es fácil según algunos profesionistas. En un comentario un Ingeniero Industrial con Maestría en Ciencia y Tecnología por el CIIDET, mencionaba que *-lo mío no es la industria aeronáutica y mejor me regreso a dar clases, lo mío no es la industria es más tranquilo en la docencia-* .

Alumnos no se detienen a pensar que, en las manos del maestro está la formación de un ser humano un proyecto de vida, un futuro, posiblemente la gestación de un mejor porvenir.

La edad de la adolescencia o juventud es una de las etapas donde se está preparando a los jóvenes para el ámbito laboral; la búsqueda de la identidad es mayor. Ellos buscan figuras que les sirvan de ejemplo.

Si en esta edad de la adolescencia (que va desde los 14 -24 años según la ONU) se está en búsqueda de esa identidad y las formas de autoridad son rechazadas por lo tanto la imagen que elaboran de los maestros es negativa y esto se debe a su discurso que está lleno de frustraciones, falsos caminos e hipocresía.

Jesús Reyes Heróles (1972:386) asigna un papel histórico al magisterio: “Profesionalmente dedicados a influir en el modo de pensar, sentir y comportarse de jóvenes y niños, los maestros deben desempeñar y desempeñan el principal papel en la acentuación de nuestros valores, costumbres, ideas e ideales”.

Realmente los alumnos conceptualizan estos conceptos en sus maestros, posiblemente se están dando otros mensajes actualmente, si bien es cierto este discurso Heróles lo dio el siglo pasado, y en la actualidad se está viviendo carencia de valores, costumbres e ideales por parte de los docentes como veremos más adelante

Los maestros, por tanto, son los responsables de formar en la conciencia y conducta de los educandos, el ser de los mexicanos; así como, cultivar en ellos la identidad nacional.

Tolerante, justo, comprometido, hipócrita, mal educado, flojo, sucio, impuntual son concepciones de buenas y malas prácticas pedagógicas. El mal uso de la pedagogía, didáctica y filosofía son tensiones que ayudan a la concepción que el alumno va elaborando de la imagen del docente.

El alumno la concibe desde la palabra del docente, el cómo dice lo que dice, que tono, que gestos, que conducta usó para decir lo que dijo, no nada más fue un enunciado que salió de su boca.

En relación a lo anterior dice Heróles: *“El maestro enseña, no porque sea lo único que puede hacer, sino porque es lo que quiere hacer”* (Ibíd.: 389). Corresponde entonces al maestro formar un ser humano útil a sí mismo y a los demás; este compromiso es su mayor aportación a la sociedad. De aquí, su preocupación por la formación y actualización y superación profesional del magisterio.

Todo lo anterior sucede en un espacio que se ve ya como cotidiano dentro del aspecto educativo. El aula es un espacio de lo cotidiano y que pertenece a una vida cotidiana, Heller (1977, p. 19) definía a *“la vida cotidiana como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social”*.

Si con esto los docentes quieren reproducir seres pensantes, creativos entonces el maestro debe de estar por convicción en el aula y no por obligación o desvalorización de su profesión.

Si la reproducción social depende del Estado y de este depende la educación y de que la reproducción social se cumpla entonces el docente varón y la docente mujer se conceptualizan como particulares cada uno en una perspectiva de género diferenciada.

Entonces, los docentes son los encargados de cumplir de manera verdadera, ética y estética esta reproducción social y educar de manera particular que *forme se mundo como su ambiente inmediato* (ibíd. p.25).

Entonces, los docentes son los encargados de cumplir de manera verdadera, ética y estética esta reproducción social y educar de manera particular que *forme se mundo como su ambiente inmediato* (ibíd. p.25).

De tal forma que si es real por lo que está en la educación, a real se refiere, que sea por convicción y vocación, entonces transmitirá acciones verdaderas. Los enseñara a luchar, alcanzar metas y seguir por un camino que lleve a la perfección, logrando con sus acciones concepciones favorables de su imagen social.

3.2 Des-legitimación de la imagen social del docente

Históricamente la función del maestro estaba como parte importante de la sociedad, baste revisar desde el trívium y el cuadrivium.

El trivium (del latín, *trivium* [*tri-*: 'tres (veces), triple' y *vía*: 'camino'], confluencia de tres caminos) se refiere al conjunto de tres de las siete artes liberales relativas a la elocuencia: gramática, retórica y dialéctica (o lógica) típicas de las que se organizaban los estudios formales en la Antigüedad y la Edad Media.

Y el cuadrivium del latín, *quadrivium: cuatro caminos*. Proviene de la secta de los pitagóricos, cuyo líder era *Pitágoras*. Estos daban gran importancia a la educación, cuyo objetivo era conseguir la moderación y el dominio de uno mismo, imitando el orden y armonía del universo. Las cuatro ciencias que enseñaban (aritmética, astronomía, geometría y música) con estas cuatro ciencias serían la base para formar individuos y fueron las bases de la educación de la Edad Media. Y son la base para la educación actual y las cuales deben tomarse como base en el presente.

Los maestros gozaban del reconocimiento del pueblo, de la comunidad se les daba crédito a sus acciones, se les tenía una gran estima además del respeto y admiración de todos ellos.

Esto se daba porque los docentes no sólo se encargaban de transmitir el conocimiento intelectual sino el conocimiento a la vida y el amor por ella; estaban realmente comprometidos con su quehacer docente. Magris (2001) habla de una historia donde el docente no le transmite a su alumno una verdad teológica o filosófica sino que le ofrece el ejemplo de cómo buscar, esa forma de buscar es la que hacía que los docentes antiguamente gozaran de toda admiración a diferencia de hoy.

La imagen que se transparenta en el ámbito social es que el docente no se compromete la enseñanza, más bien lo ve como un trabajo donde hay que “cumplir institucionalmente” y eso lo hace un buen docente no quieren guiar a los alumnos como estrategia de la construcción del conocimiento, en busca de una autonomía intelectual. La amnesia de la docencia es no querer acompañar al alumno en este viaje de descubrir, en esta búsqueda del conocimiento.

El maestro de antaño del siglo pasado iba con su alumno uno al lado del otro, tratando de enseñar la claridad del pensamiento, la pasión por la verdad y el respeto a los demás era inseparable de esta (Magris, 2001) aunado a esto Platón en su libro de la República mencionaba que hay que educar ciudadanos en lo bueno, bello y verdadero. Hoy por el contrario, los docentes son el eje central de una sociedad que está en decadencia, donde el respeto a la autoridad ya no existe o esté en vías de extinción.

Pero por qué se piensa que los docentes no son íntegros, acaso son todos. La razón de esto es que se escucha en el radio “*los docentes estarán en marchas, los docentes suspendieron clases*”, *los docentes tienen muchas vacaciones, los docentes son flojos*. Ese prestigio social del que antiguamente gozaban, es impensable hoy por estas frases o conductas que los medios de comunicación nos hacen creer.

Pero todo ese prestigio social del que antiguamente gozaban, hoy es impensable, es más la figura del docente está en vías de extinción o podemos decir que esta extinta. Esto es gracias a la sociedad contemporánea que vivimos que se ha caracterizado por esa falta de valores, por el ocaso de los diálogos sobre las cosas trascendentes y las grandes contraposiciones filosóficas e ideológicas, sustituidas por un popular e indistinto de sugerencias, estímulos y percepciones y por una creciente intercambiabilidad entre las así llamadas experiencias reales y virtuales.

Pero que son esas llamadas experiencias virtuales, acaso hoy existen docentes virtuales. Sí bien la palabra virtual se deriva de la palabra virtud. Virtud vienen del griego *areté* y del Latín *virtus* que significa fuerza de carácter, excelencia, dinamismo, arrojo, valentía, cordialidad y perseverancia (RAE).

Todos estos adjetivos tienen que ver con habilidades que vamos desarrollando o vamos adquiriendo a lo largo de la vida y que pueden ser transmitidos de una generación a otra ya sea con ejemplos de vida o a través de conductas, que vamos añadiendo a nuestra naturaleza y que nos hace ser distintos de los demás.

Entonces con esto podemos decir que los docentes en el presente carecen la mayoría de estas virtudes o cualidades. Sócrates mencionaba que quien poseía una virtud poseía un cierto conocimiento, y con esto no quiero decir que los docentes en la actualidad no posean cualidades o conocimientos, sino que hoy posiblemente no quieren o no tienen la perseverancia de compartirlos.

Pero ¿dónde están?, que ha pasado con esos docentes comprometidos con el arte de enseñar, docentes fuertes preparados para enseñar y transmitir ese amor por la vida, recuerdo dos docentes que cargaron con su familia para ir a educar a otros y transmitir el amor al campo y el amor a las letras.

Iban de misiones, así le llamaban ellos, ir de misioneros en la educación. Recuerdo una calle donde habitaban solamente maestros y que hoy en día se les conoce y recuerda como los maestros, se les recuerda con admiración y respeto. Esta calle es la calle de Xicoténcatl, en la ciudad de Querétaro.

En el presente algunos maestros están lejos de estar de misiones como antiguamente algunos maestros lo hacían. Hoy en día algunos maestros no tienen arrojo, perseverancia, están perdidos en un camino, de problemas de falta de valores, de autoridades y los jóvenes sus alumnos ya no tienen líderes que seguir, ni autoridades que respetar.

También tenemos que analizar porque el profesionista decide entrar al magisterio. En su mayoría están dando clases porque no quedo de otra, por mientras encuentro trabajo de la profesión. Frases tan conocidas y trilladas están haciendo que todas esas mediocridades y falta de virtudes como valentía, arrojo, perseverancia y dinamismo se hayan perdido y los que deciden entrar al magisterio ingresen solo por "*mientras encuentro algo mejor*". En el pasado la profesión de la docencia, no era por si no encuentro trabajo, era por vocación.

Por otro lado tenemos el concepto de Virtual, y este concepto comparte cierto origen con la palabra virtud y es que alude a la fuerza o voluntad de realizar un trabajo aunque no se realice; en la Física existen las fuerzas virtuales. Y para ellos virtual significa algo aparente algo que no es real. Un holograma por ejemplo es un objeto virtual, el docente se está convirtiendo en la proyección de una foto del pasado mal tomada del docente, está siendo un holograma, un objeto virtual, hace que es docente aunque no realice el trabajo de ser docente.

Son tan virtuales los docentes en la actualidad que podríamos hablar de lo que Magris (2001) llama "los falsos docentes" y que se hacen pasar por docentes y que gracias a estos docentes virtuales se generaliza a todos los docentes.

Esas dobles caras que transgreden la Ley, que humillan, que son déspotas con los alumnos, que se sienten amos y señores de las aulas y que los alumnos son o están en los niveles más bajos y que se les refiere como nacos ignorantes.

Estos docentes deben encontrar su verdadero camino y hacerse de lado de las aulas. Debido a estos falsos docentes, es que el docente que está comprometido con su quehacer, se podría pensar que también es falso docente. Pero no.

A esto docentes es difícil reconocerles, algunos tienen miedo de educar a sus alumnos de corregirlos con modos suaves. Por el otro lado también existen docentes que imponen su Ley que siendo soberbios creen que imponen respeto y admiración y no hacen más que desprestigiarse.

Ese prestigio social también se ha ido perdiendo por la falta de amor por enseñar, ese compromiso de la transmisión de conocimientos de generación en generación de la que en algún momento Gramsci (2003) decía que cada generación educa a la nueva generación y hoy las nuevas generaciones de docentes no tienen el compromiso de educar, algunos solo están como hologramas.

Algunos docentes tienen miedo a educar, a poner reglas, límites, y la escuela no está funcionando con el papel activo de que debería. El docente como dirigente intelectual no está realizando el nexo entre la instrucción y la educación, mencionaba Gramsci *ibídem* el educador debe ser ahora también educado y posiblemente reeducado, en ese quehacer docente para volver a adquirir el prestigio social y personal que alguna vez poseía.

No se debe uno rendir, una Utopía es eso, no rendirse, tomar las cosas tal y como son y luchar por las cosas tal por como deberían de ser (Magris:2001) por otro lado Brench en un verso, que le hace falta al mundo que lo cambien y lo rediman.

Las utopías remiten imaginativamente a una sociedad futura inexistente Sánchez (2003) que hasta ahora es valiosa y deseable y es lo que la sociedad actual desea docentes valiosos y deseables, que no se sientan pequeños Sócrates.

La utopía también se hace necesaria cuando no se acepta lo que es y por tanto se hace necesario trascenderlo. Es lo posible y es el deseo de aspiración o voluntad de realizar lo alcanzable y no rendirse antes las vicisitudes de la vida actual. (Sánchez, 2003).

Por lo tanto y a manera de conclusión, la pérdida de los valores, el que la educación sea para todos aunque sea de mala calidad, la carencia de un carácter, la valentía, la cordialidad, perseverancia y ese amor por enseñar son algunas características de las virtudes que hoy los docentes deberían de poseer y sino por lo menos trabajar en ellas, para poder lograr recuperar el prestigio social que alguna vez tuvo la investidura del Docente; seguir ejerciendo el arte de educar y volver a ser los ejes rectores de una sociedad que está en decadencia.

En una mesa redonda de la OCDE en París *“Necesitamos profesores con prestigio y un rumbo en su carrera para alcanzar una mejor educación”*, así resumió la jornada Alonso Lujambio, vicepresidente de la mesa directiva de esta jornada y ministro mexicano de Educación (2010).

En esta misma mesa redonda se comentó también del éxito de los maestros en Finlandia, país que alcanza los mayores estándares de calidad de la educación, *“tienen muy buen reconocimiento social y hay un procedimiento de selección riguroso, por lo tanto no se va en segunda o tercera opción”*, analizó Miguel Soler, del Ministerio de Educación de España, quien agregó que en ese país, *“las familias, los ayuntamientos y las instituciones de bienestar social saben que no basta sólo con lo que se haga en el sistema educativo, sino que tienen que colaborar”*, *ibídem*.

Es importante tratar más adelante el problema educativo que se vive en México al interior del aula y en la construcción de la imagen del maestro, esa pérdida

del reconocimiento social que hoy se está teniendo. Y solo porque se quiere que la educación llegue a todos, no importa la calidad, que salgan alumnos, no importa como el objetivo es la eficiencia terminal.

Este proceso se conoce como la masificación de la educación y ha favorecido que ésta sea preponderantemente instructiva, informativa y de baja calidad. Se improvisan maestros, se mecaniza la enseñanza y se incorporan estudiantes con bajo rendimiento al aspecto laboral.

La revolución que se está gestando es análoga al cambio que ocurrió con la revolución industrial en sus líneas de producción en masa. Todo este proceso debería impulsarse desde una revolución en los objetivos de la enseñanza. Y no sólo con programas de no abandono escolar o becas de ayuda económica. En conclusión lo que importan son números.

3.3 La imagen del docente en la actualidad

El presente capítulo surge como consecuencia de la reflexión docente y pretende ser un acercamiento a un problema educativo que se vive hoy en México, que es la imagen que se tiene del docente desde una visión educativa y social.

Esta problemática no sólo se vive en el interior del aula y no es particular de un sistema educativo, se da en todos los niveles y no nada más dentro del aula, sino que se vive fuera de ella, en la vida cotidiana y constituye un hecho social.

Pero para que las concepciones de los docentes se den, es preciso determinar que diferentes factores (social, pedagógico, didáctico y filosófico) ayudan a la construcción de esta concepción; sin embargo, para que la concepción del docente se elabore necesita transmitir a los alumnos sus ideas, su sentir, su discurso. La herramienta que el docente utiliza para la transmisión de todo lo anterior es el uso de la palabra, que se da dentro del aula.

El lenguaje como fenómeno está presente en diferentes aspectos de la vida social y en el ámbito educativo no es la excepción. El aula, donde el docente imparte su clase, es el escenario en el cual las palabras del docente cobran sentido significado y reflejan un *habitus*⁵ (pensamiento, historia, valores, ética, religión, posición económica, cultura y estado de arte) inherente a él.

El discurso que el docente comparte con sus alumnos dentro del aula, muchas veces consciente otras inconsciente, transmite parte de ese *habitus* del docente. Pese a la forma, de cómo el docente utiliza el discurso cuando se dirige a sus alumnos, para alentarlos a luchar, a ser hombres de bien, a servir, a corregir sus errores y seguir por un camino hacia la perfección se van elaborando imágenes o conceptos del docente.

Dentro de esta elaboración del concepto del docente cabe mencionar a Ochoa que dice la formación de los profesores requiere atención precisa de concepciones y estrategias para la práctica docente en la institución, ya que es ella quien interactúa con el currículo explícito u oculto (2002). El aula es uno de esos espacios donde se legitiman los actos de habla para volverse discurso.

En el presente, la figura del maestro está en decadencia en una completa ruptura, en una falta de identidad. Estamos en momento de crisis y esa crisis se está viendo reflejada en la sociedad y en los jóvenes. Los jóvenes ya no creen en los maestros. La concepción del docente se está devaluando, cambiando, se está perdiendo.

Sin embargo, el docente también ayuda a esa devaluación de la misma imagen. Jacoby dice que la mente moderna ya no puede pensar el pensamiento, solo puede localizarlo en el tiempo y espacio, y la actividad de pensar cede el paso a

⁵ La historia hecha cuerpo y hecha cosa (Bourdieu, 2002, p.42).

la actividad de clarificar (1977). El docente a veces piensa para sí, pero no reflexiona en su función como docente, en el objetivo de enseñar.

Se están convirtiendo en piedras, cerrándose, volviéndose impacientes la sustancia viva que llamamos individuo se está endureciendo (Jacoby, 1977). Cada vez más profesionistas están llegando a la docencia, por esa falta de empleo y ciertos sectores de la sociedad están elaborando diversos conceptos del docente.

Menciona Ochoa que el docente ha sido y seguirá siendo el fondo de atención primordial dentro de la didáctica, porque cada vez más es evidente su papel determinante en la calidad de la enseñanza y en la educación escolar en general (Ochoa, 2002)

En la vida cotidiana, la sociedad misma y algunos maestros se están encargando de tirar la figura del docente, de humillarla, de pisotearla. Esos docentes o “pobresores” son los que llegan a la docencia porque “*no hay d otra,*” o dicen “*aunque sea de docente por mientras*”. Posiblemente como dice Lipovetsky un inconsciente epistemológico (1998), es el que quiere trabajar de docente porque piensa que es más sencillo.

Todo lo anterior puede ser resultado de la modernidad, de progreso, de mejoras, de mejor educación y para todos se queda en discurso en meras palabras “estelares” como las llama Carrizales (1989, p.39) se han convertido en lo más cotidiano, *son el ser lugares y ser comunes*, ya no hay diferencia entre modernidad y nada, es lo mismo. Para agregar lo que más nos falta no son conocimientos concretos sino el sentido global (Lipovetsky, 1998)

Afectar, claro que afecta, afecta a la sociedad y a la Educación y a los docentes. Hoy que los maestros pierden credibilidad, respeto, donde su imagen de sabiduría, de guías a la perfección, a la lucha, al pelear por la existencia del ser humano; hoy los docentes están como mencionó Rozado en “*agonía en la lucha de*

de que no les quiten la muerte social" (2005, p.69), de luchar hasta el fin, de reivindicarse por medio de sus palabras y volver a tener firmeza en el alma.

Para entender que ciertos factores dependen del maestro para que un alumno elabore determinadas concepciones del docente es preciso cuestionarse ¿Cómo se quiere educar? ¿Cuáles son las concepciones de educar que tiene el docente?

Ya desde la antigüedad Platón mencionaba "hay que formar guerreros a nuestro gusto a esforzarse a trabajar, platicando con ellos a tratar de ayudarlos corregir el camino" (*La República*, 2006, p 74).

Incluso mencionaba Platón (2006) que "se debe de ser veraz tanto en hechos como en palabras" (p.83), de esta manera se puede conceptualizar. Y la conceptualización como una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que tenemos del mundo, nuestra representación del mundo, representado por las relaciones verbales con otros conceptos y sus ejemplos del mundo real.

Con esta representación que tenemos del mundo podemos reivindicar la imagen conceptual del docente que conduce a lo bello, bueno y verdadero. Pero el solo conducir a lo bello, bueno y verdadero debe de repercutir en un espacio. La sociedad es el espacio donde las concepciones que se tienen del docente son muy importantes para que una educación funcione.

Durkheim (2006) escribió que "*desde el momento que la educación es una función social, el Estado no puede desinteresarse por ella y hasta cierto punto debe de estar sometido a su acción*" (p.55). Si no debe de desinteresarse, entonces, debe de interesarse en las concepciones que actualmente se están elaborando de los docentes; en la medida que estas sean favorables o no, en esta medida se podrá confiar en la educación, en lo que respecta a la figura del docente, éste se podrá reivindicar en su aspecto ético y su deber ser como maestro.

3.4 Ética y docencia el deber ser

En este apartado se aborda como tema central la ética y la docencia como un compromiso amalgamado que debiera asumir el docente, en el marco de los retos sociales actuales y de las características y necesidades de la escuela.

El interés en desarrollar este tema se debe al compromiso cada vez más amplio que tiene la escuela, en el sentido de que no sólo debe proporcionar conocimientos, sino también fomentar un conjunto de valores mínimos y deseables para responder a las demandas actuales culturales, políticas, familiares, morales, etc.

Es difícil definir cómo es el mundo de hoy. Algunos hablan de que nuestra época puede denominarse como “neoliberal”, “globalizada, moderna, Yépez manifestó que la modernidad es puro engaño, es un periodo fantasma y termina con otro el posmodernismo (2005, p.72).”, “posmoderna” entendida como ¡El Fin de la Identidad! (Ibíd., p.71).

Hoy que la modernidad es puro engaño, un periodo fantasma y una experiencia de creciente fragmentación de las culturas (Yépez, 2005, p.71). Los docentes están construyéndose una identidad falta de ética y valores en sí mismos.

Pero más allá de encontrar un nombre bajo el cual pueda agruparse la pluralidad de pensamiento, de formas de ser y de vivir nuestro complejo presente, sería más interesante discutir y hallar propuestas para enfrentar en nuestras aulas la realidad, esa falta de valores éticos primordiales.

El escenario es complejo, día a día nos enteramos por los medios masivos de comunicación de sucesos como secuestros, corrupción, conflictos por el uso del agua, por la explotación de la tierra, tremendas desigualdades sociales en los niveles de vida y bienestar, docentes en manifestaciones, destruyendo los bienes de la sociedad, etc.

Parece que, al menos en el ámbito escolar, poco a poco se va perdiendo la capacidad de asombro ante hechos como los descritos, que son como un botón de muestra de la complicada problemática social. Aunado a esto, es frecuente escuchar el discurso de la crisis de valores o pérdida de valores, muy probablemente como respuesta al desconcierto ante este panorama.

Pareciera como menciona Bilbeny raro es el período en que no ha habido una u otra crisis de valores y esto se da como el resultado del choque entre formas viejas y nuevas de conducta humana (1997).

Pero para entender el concepto de ética debemos definirla como tal. La ética desde una concepción lingüística proviene de la palabra griego *ETHOS* que significa en nuestro idioma "morada", "residencia", "habitación"; la acepción más conocida y difundida del vocablo *ethos* se presenta a partir de Aristóteles, ligado a un conocimiento llamado precisamente ética.

Según esta acepción, *ethos* significa temperamento, carácter, hábito, modo de ser. De acuerdo con el significado etimológico, Ética sería una teoría o un tratado de los hábitos y las costumbres.

La ética resulta estar cimentada sobre la estructura misma de la persona y esa estructura significa su propia habitación o su morada, por tal razón la ética no puede alterarse o cambiar a menos que se altere o cambie la estructura de la persona, lo cual equivaldría, o a que dejara de ser lo que es, o a que dejara de existir.

Por otro lado según Cañas-Quiroz, *“ética proviene del griego y tiene dos significados. El primero procede del término éthos, que quiere decir hábito o costumbre. Posteriormente se originó a partir de éste la expresión êthos, que significa modo de ser o carácter (...) La ética es una racionalización del comportamiento humano, es decir, un conjunto de principios o enunciados dados por*

la luz de la razón y que iluminan el camino acertado de la conducta". Una forma de deber ser un modo de ser, específico.

Este "*modo de ser*", establece un concepto más amplio que el de moral que surge como necesidad histórica impuesta por las costumbres y la cultura de un pueblo y que tiene un sentido eminentemente práctico (Cañas-Quiroz, 1998).

En este punto resulta muy fácil ver la coincidencia que hay entre la definición nominal y la definición real de la ética; el cual es el hombre construyendo sobre sí mismo, la persona humana haciéndose su personalidad sobre la base de su ser personal.

El hombre no puede hacerse a espaldas de su realidad por eso la ética es un paso o una mirada hacia lo real, es descubrir la realidad y apropiarse de ella y hacer que el querer y el obrar personal se conforme con esa realidad; solo así el hombre será bueno y se hará el bien a sí mismo.

Por otro lado, se ha afirmado que la escuela ha sido rebasada por la realidad, pues lo que en ella se enseña no tiene relación con el mundo de la vida. Los fenómenos de desarticulación de las generaciones jóvenes en relación con la sociedad, de la pérdida de referentes, de la violencia en diversas manifestaciones, se ven hoy como el más grande desafío de los sistemas educativos, de los aparatos culturales y de las sociedades. (Fuentes M., 1999: 18 en Ramírez 2011)

Ante este panorama, es claro que la tarea de la escuela es compleja y parte fundamental de ésta, es el docente, pues tiene que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los propósitos educativos.

La ética del docente impone una conducta moral muy por encima de los intereses particulares, va más allá de la institución educativa, es un concepto universal, que potencia la inserción positiva del educando en la sociedad.

El docente debe ser colaborativo con los compañeros, trabajar en equipo desde la iniciativa y no desde la pasividad esperando con complacencia los resultados obtenidos por el esfuerzo de otros, debe ser crítico y autocrítico, observar los procesos que conllevan a la obtención de los resultados, *tener clara su misión como profesor, hacer bien el propio trabajo y dejar que los demás hagan el suyo.*

Ahora el docente debe de estar educado en valores para lograr este fin y ayudar a los demás pero lo que llamamos valores no puede desaparecer del todo si no se aniquilan las estructuras psicosomáticas del individuo que alienta estos valores y les otorgan esta función imprescindible (Bilbeny, 1997) es por eso que el docente debe colaborar en todos los aspectos necesarios para formar a los alumnos en cuestiones éticas, aun y cuando estemos en una “crisis de valores”

El docente debe de encontrar la forma de dialogar como mencionó Freire; No obstante Dewey decía que la educación debe de saber llevar al alumno a una “libertad y a una democracia, a una necesidad de vida, a una función social y a un crecimiento para tener un fin, una mejor manera de vivir” (1978).

Entonces, los docentes son los encargados de cumplir de manera verdadera, ética y estética la reproducción social y educar de manera particular que *forme su mundo como su ambiente inmediato* (Heller, 1997, p.25). De tal forma que si es real por lo que está en la educación, me refiero a real, que sea por convicción y vocación, entonces transmitirá acciones verdaderas.

Para que se dé una vida mejor y que el docente eduque para esa vida mejor, el debe de tener una vida mejor y que esa vida mejor que tiene y que aspira la transmita a sus alumnos. Que él quiera el bien común, la felicidad y guiarlos como guio Jesús de Nazaret citado por Mills “compórtate con tus semejantes como quieres que ellos se comporten contigo (1999, p.66).

De esta manera si el docente se comporta con rectitud, honestidad, justicia y tolerancia, entonces, las concepciones de los alumnos y la opinión pública y

sociedad serán favorables al docente. Dijo Mills *“la Educación y la opinión pública, que tienen un poder tan grande en la formación humana, utilicen ese poder que establezcan en todo individuo una asociación indisoluble entre su propia felicidad y el bien del conjunto”* (1999, p.67).

Si desde la escuela se trabaja para este bien del conjunto, del pueblo, entonces, las concepciones posiblemente serán favorables y no desfavorables como se está viendo hoy día.

Siglos atrás se tenía en cuenta que si querías ser justo o que la concepción de ti se construya en lo justo, hay que actuar de manera justa, Aristóteles manifestó *“por tanto que el hombre se hace justo por la práctica de actos de justicia...y sin este ejercicio nadie en absoluto estaría si quiera en camino de ser bueno”* (Ética Nicomaquea, 1999, p.39).

Con todo esto, a veces la realidad supera y se piensa que tan sólo el acto de educar se encarga de esto, de educar solamente, que el docente va obrar con justicia o con rectitud o con ética.

Pero no es así, se necesita que el docente sea honesto, que practique la honestidad, empezando por su práctica docente; de esta manera podrá dialogar con sus alumnos, Freire (2008, p.75) *“que haya dialogicidad que se establezca entre el docente y alumno, puesto que el hombre no se hace en el silencio, sino en la palabra, la acción y la reflexión, ante ello se destaca el uso del diálogo como elemento de aprendizaje”*.

Es preponderante resaltar las virtudes, el marco axiológico y aspectos como: la prudencia, la honradez, la dignidad, la disciplina y la solidaridad, aspectos primordiales que se han descuidado en la formación profesional de los educadores; aspectos todos relevantes para el compromiso ético que debe asumir el docente.

Importante es también, que el educador asuma su verdadero papel, desempeñe las funciones con responsabilidad y profesionalismo, aumente su respeto y autoestima, para tratar de mermar en lo posible, las críticas infundadas de la opinión pública, hacia el ejercicio de nuestra profesión.

Además es necesario comprometer a las diferentes instancias, instituciones o asociaciones que forman parte del entorno del docente y sus funciones, para que a través de un esfuerzo serio, eficaz y sistemático, colaboren con la capacitación de los docentes en este campo de la ética; esto redundará en el mejoramiento de su formación profesional y en la calidad y excelencia de la educación.

Por último Bilbeny (1997) *sin hábitos no hay ética* y los docentes necesitan educarse, formarse en hábitos, como dice el dicho popular, el hábito hace al maestro.

CAPÍTULO IV

El COBAQ como escenario

4.1 Descripción del COBAQ

La descripción del escenario tiene como objetivo describir la ubicación espacial donde se intenta, de manera tentativa, realizar la investigación.

El Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro (COBAQ) es un organismo público descentralizado del Poder Ejecutivo del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propios. El COBAQ fue creado en el Estado el 19 de julio de 1984; en la actualidad tiene 58 Planteles distribuidos en 17 de los 18 municipios del Estado —30 en la modalidad escolarizada y 25 de Educación a Distancia (EMSAD) — también cuenta con 3 espacios escolares más que funcionan como extensiones.

El sistema COBAQ actualmente atiende a 30,835 estudiantes, que representa el 44% de la participación de la cobertura de este nivel educativo en la entidad.

La institución cuenta con 1,765 empleados: 988 docentes y 777 administrativos. La formación ofrecida a los estudiantes es integral, por ser Bachillerato General, al comprender todas las dimensiones de la naturaleza humana para desarrollar su potencial y dominio, su modelo está basado en un enfoque constructivista que promueve el aprendizaje significativo, postulado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) encaminada a formar un Sistema Nacional del Bachillerato.

El plan de estudios del Colegio de Bachilleres es un plan de estudios de carácter propedéutico. Su estructura académica está integrada por las áreas de formación propedéutica, de capacitación para el trabajo y la paraescolar. Cuenta también con una división por áreas de servicios.

El plan de estudios está dividido en dos grandes grupos de asignaturas y actividades: el propedéutico y el de capacitación para el trabajo. El primer grupo ocupa alrededor del 80% del tiempo del plan y el segundo el 20%. En el primer grupo se incluye el tronco común establecido por la SEP, cuyo propósito es dotar al estudiante de una formación básica. El área de formación laboral está constituida por una serie de aprendizajes orientados hacia la preparación para el trabajo en actividades específicas de los sectores industrial y de servicios.

Las actividades paraescolares no son parte formal del plan de estudios, son de carácter voluntario y se desarrollan en campos artísticos, deportivos y de acción o participación social.

La misión del Colegio está identificada con las funciones sustantivas de la docencia, la promoción de valores y el fortalecimiento de las competencias; el COBAQ se visualiza como una institución que aprende y acumula aprendizaje, de manera que su personal —directivo, docente y administrativo— suma experiencia para cumplir su función social: educar.

4.2 Objeto del COBAQ

El COBAQ tiene por objeto impartir e impulsar la educación correspondiente al nivel medio superior, con un carácter integral, formativo y propedéutico, de acuerdo con los siguientes lineamientos operativos:

1. Propiciar la formación integral del estudiante, ampliando su educación en los campos de la cultura, la ciencia y la técnica;
2. Crear en el alumno una conciencia crítica y constructiva que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad;
3. Proporcionar al alumno los conocimientos, técnicas y lenguajes que requiera para su formación profesional;

4. Crear en el alumno las aptitudes y habilidades que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje;
5. Proporcionar al alumno los elementos de aprendizaje necesarios para que sea capaz de realizar un trabajo socialmente útil;
6. Promover y realizar actividades para la preservación y difusión de la cultura y el deporte;
7. Realizar estudios e investigaciones que permitan un uso eficiente de los recursos materiales y humanos para alcanzar los objetivos del COBAQ, y
8. Las demás que sean afines con las anteriores.

4.3 Atribuciones del COBAQ

El COBAQ cuenta con las siguientes atribuciones:

1. Establecer, organizar, administrar y contribuir al sostenimiento de Planteles educativos en el Estado, en el lugar y número que estime necesario;
2. Impartir educación del mismo tipo, a través de las modalidades escolar y, en su caso, extraescolar;
3. Expedir certificados de estudios y otorgar diplomas, acorde a las disposiciones reglamentarias respectivas, derivadas de la Ley Orgánica del COBAQ;
4. Conceder, negar o retirar revalidación y reconocimiento de validez oficial a estudios realizados en instituciones federales, estatales y particulares que impartan el mismo tipo de enseñanza;
5. Incorporar los estudios realizados en planteles públicos o privados que impartan el mismo nivel de enseñanza, y
6. Ejercer las demás atribuciones que sean afines con las anteriormente descritas.

4.4 Conceptos básicos

Visión: Ser una institución líder por impulsar la transformación del sistema público de educación media superior, para mejorar el nivel de vida de sus estudiantes y de la sociedad. REV. 04

Misión: Contribuir a la formación integral de los estudiantes a través del logro de competencias, para que accedan a una vida más plena; así como al fortalecimiento de la educación media superior pública de calidad en favor de la igualdad, el bienestar y el desarrollo social. REV. 02

Valores: Honestidad, Cercanía, Transparencia, Lealtad y Equidad.

Política de calidad: Desarrollar con calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje y administrativos, sustentados en los valores institucionales y orientados a la formación integral del estudiante en beneficio de la sociedad.

4.5 El Plantel 13, Epigmenio González

El Colegio de Bachilleres Plantel 13, ubicado en la delegación de Epigmenio González⁶ fue inaugurado el 12 de agosto de 1996. Desde entonces el COBAQ 13 ofrece servicio de bachillerato propedéutico a colonias populares y colonias medias cercanas a él; por ejemplo: San Pedrito Peñuelas, Desarrollo San Pablo, Menchaca, El Sabino, Desarrollo San Pablo I Y II, por mencionar algunas.

Sin embargo, el COBAQ 13 no es el único plantel que ofrece educación media superior en la delegación de Epigmenio González, cerca se encuentran el Plantel Norte de la Universidad Autónoma de Querétaro, que ofrece un bachillerato general y un Cetis que ofrece un bachillerato tecnológico. Además de las instituciones de

⁶ La delegación municipal Epigmenio González, se creó el 14 de diciembre de 1994. (información en línea, disponible el día 28 de mayo de 2009) se encuentra en <http://www.municipiodequeretaro.gob.mx>

educación media superior se encuentra la UTEQ que brinda educación técnica universitaria y una Institución de Educación Superior, que es el ITESM.

Durante su inicio el Plantel COBAQ 13 se encontraba ubicado dentro de las instalaciones de la UTEQ por no tener instalaciones propias. En el presente el COBAQ 13 está ubicado en Pie de la Cuesta esquina Costureras, en una superficie de 19835.73 m².

En lo que se refiere a las instalaciones, el COBAQ 13 está conformado por 20 salones de clases; dentro de este contexto el escenario que es medular para esta investigación es aula.

El salón de clase en cualquier espacio es rectangular o cuadrado, las aulas para 31 a 40 alumnos se requieren de una superficie de 64 metros cuadrados. La altura de las aulas será siempre de 2.70 m. La superficie mínima de un salón será de 12 metros cuadrados, es decir, por cada alumno .90 metros cuadrados de espacio, considerando también el espacio para el maestro (INIFED: 2011)

También cuenta con 5 laboratorios, 2 de informática; 2 de ciencias naturales y uno de inglés; una sala audiovisual, 6 oficinas administrativas, una biblioteca, una plaza cívica y una cafetería. En cuanto a las áreas deportivas, el plantel cuenta con dos canchas de básquetbol, que también sirven de canchas de futbol y de voleibol.

El personal que labora dentro del COBAQ 13 está constituido por 68 docentes, un coordinador y dos subcoordinadores, uno para cada turno; 14 administrativos, 5 intendentes, 4 prefectos y 3 laboratoristas.

El Colegio cuenta con un guardia de seguridad que no pertenece a la institución, está contratado por la Sociedad de Padres de Familia.

En cuanto a la matrícula de alumnos, el COBAQ 13 atiende una población estudiantil de 1629 alumnos inscritos hasta el día de hoy. El costo de la colegiatura es de \$1200.00 pesos por semestre e incluye el laboratorio de informática.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA

El tema de la metodología de cualquier trabajo de investigación y área de conocimiento es trascendental, porque dicta el camino que se siguió para llegar a conocer y concebir nuestro objeto de estudio. La presente investigación mantiene un estricto carácter cualitativo y no cuantitativo.

La población se extrae de Colegio de Bachilleres plantel 13 del Estado de Querétaro en el turno vespertino. *In extremis*, se han recopilado 50 dibujos, de 50 alumnos de los cuales 33 alumnas fueron mujeres y 17 alumnos varones, se dio un tiempo de 50 minutos para realizar el dibujo. Se analizó el total de los dibujos.

Sólo se muestra el 25% de los dibujos, debido a que el resto portaban el nombre del maestro, palabras malsonantes o materia que impartía. Estos dibujos se analizarán más adelante y con esto nos obliga a considerar tanto la naturaleza de lo que buscamos como lo que indagamos y nos lleva a una construcción de un saber cíclico y no finito.

5.1 El método de la Investigación Acción⁷

Se señala como origen de la Investigación-Acción el trabajo de Lewin en el período inmediato a la Segunda Guerra Mundial. Lewin identificó cuatro fases en la I-A

⁷ Artículo tomado de: RODRÍGUEZ G., Gregorio y otros: *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga, España. 1996. P.39-59

(planificar, actuar, observar y reflexionar) y la imaginó basada en los principios que pudieran llevar “gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación” (Lewin, en Rodríguez, G., Gregorio et al. 1946).

A lo largo de estos años el método de I-A se ha ido configurando a partir de numerosas aportaciones desde diferentes contextos geográficos e ideológicos. La gran diversidad de concepciones que existen actualmente en torno a la I-A, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, hace poco menos que imposible llegar a una conceptualización unívoca. No obstante, se dan una serie de rasgos comunes en los que la mayoría de autores coinciden.

En primer lugar es de destacar el carácter importante de la acción, como definitorio de este método de investigación. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual tomo como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con esa dicotomía de separar la teoría/ de la práctica. “La investigación-acción es una forma de investigación llevada a cabo por parte de los prácticos sobre sus propias prácticas” (Kemmis, 1988:42).

Como investigación se concibe desde una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiendo la unión de investigador/investigado, forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores.

La I-A implica una condición democrática en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social.

Básicamente estas son las características comunes de la I-A. No obstante, es preciso considerar los diferentes métodos de I-A con los que contamos en la actualidad

(Investigación-Acción del profesor, Investigación-Acción Participativa, Investigación-Acción Cooperativa) dadas las características peculiares de cada uno de ellos (RODRÍGUEZ G., Gregorio y otros.1996:42).

Aunque para denominar la I-A realizada por parte del profesor se vienen utilizando distintos nombres, el más común suele ser el de Investigación-Acción, como es el caso de Elliot (1990) o Kemmis (1988). Este hecho es, en cierta medida, el culpable de cuando se habla de I-A desde el terreno educativo se haga desde la perspectiva de la investigación realizada por parte del profesor en su aula, olvidando otras modalidades de I-A donde participan agentes diferentes, sobre todo en contextos de educación no formal, como es el caso de la Investigación-Acción Participativa o la Investigación-Acción Cooperativa. En definitiva, todas son modalidades de I-A.

La definición que plantea Kemmis de la I-A:

La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas, b) comprensión de estas prácticas, y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis, 1988: 42).

Reason (1994) llega a establecer que la diferencia fundamental de estas tres modalidades de I-A puede radicar en que la participativa sirve a la comunidad, la cooperativa al grupo y la investigación acción al individuo. Claro que esto resulta una simplificación excesiva, pues cada una se solapa con las demás.

5.2 Investigación-Acción del profesor

En uno de los primeros trabajos realizados por Elliot en torno a la investigación acción, aparecido en 1978, y traducido posteriormente al castellano (Elliot, 1990: 23-26) se presentan ocho características fundamentales de la investigación-acción en la

escuela, y que se enuncian a continuación dada la claridad con la que se presenta este método de investigación.

1. la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

- a) Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
- b) susceptibles de cambio (contingentes);
- c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

2. El propósito de la investigación-acción es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.

3. la investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión

4. Al explicar 'lo que sucede', la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

5. la investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el “investigador” (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

5.3 Instrumento de generación de información

Con base en Rodríguez G., Gregorio y otros 1996 existe una miscelánea de generación de la información en los estudios de Investigación Acción algunas de las técnicas más empleadas son la observación participativa, la toma de notas y los cuestionarios. En este caso y para evitar sesgos de información y problemas institucionales debido al tema, se utilizó la iconografía como un instrumento de generación de información. Y el cual ayudo en gran medida a que el estudio arrojará datos válidos y confiables. Este instrumento se decidió, *in extremis*, debido a los problemas con docentes en su momento y evitar problemas con la institución.

Además se descartó por completo el cuestionario que se había aplicado a los alumnos, debido a que este no arrojaba información acorde al objeto de estudio que es conocer como los alumnos conceptualizan a los docentes varones y docentes mujeres. Y sólo se acoplaba a lo que en su momento de manera institucional se permitió, debido a conflictos con docentes del género femenino y que argumentaron estar siendo evaluadas y expuestas, debido a esto fue que, *in extremis*, se optó por una herramienta iconográfica.

5.4 La Iconología: definición del término

La iconología es un término de origen griego (de *eikon*, imagen y *logia*, discurso) que designa la rama de la historia del arte que se ocupa (junto con la iconografía) de la descripción y de la interpretación de los temas representados en las obras de arte. La utilización de la iconografía como método de estudio de la historia del arte se remonta a los siglos XVI y XVII, teniendo un amplio desarrollo en el siglo XVIII (Enciclopedia del Arte, 1991, p. 460).

La función de la iconografía consiste en la descripción de imágenes, retratos, cuadros, estatuas o monumentos, especialmente de la antigüedad.

Las imágenes son susceptibles de ser comprendidas como transmisoras de un mensaje intelectual y su lectura entraña, una información o significado que no siempre es entendido por todos, dadas sus profundas connotaciones culturales.

Menciona Rodríguez (2005) la iconografía no sólo consiste en ilustrar o poner en relación un texto con una determinada imagen, sino que es una ciencia mucho más compleja, cuyo estudio requiere de una metodología específica y apropiada.

La iconografía nos permite conocer las imágenes en cuanto formas y también en sus aspectos semánticos y desvelar aunque sea parcialmente los mensajes que las imágenes encierran.

Las imágenes han tenido diversas funciones a lo largo de la Historia de la Humanidad: desde las pinturas de las cavernas pasando por las imágenes de culto o las de carácter político o de propaganda.

Todas las imágenes a lo largo de la Historia han ejercido y ejercen un poder en la sociedad de sugestión en todas las culturas, basta hacer una reflexión en las imágenes publicitarias en la actualidad que hacen alusión al género femenino y masculino para comprender lo significativo que puede llegar a resultar ese poder.

Además existen íntimas relaciones epistemológicas entre la iconología y la hermenéutica, pudiéndose considerar a esta última como el sustento filosófico de la primera, ya que ella reconoce el modo específico del entender humano, partiendo de las estructuras previas de toda comprensión, lo que le permite fundamentar diversas formas de experiencia humanas, no sólo la experiencia científica, sino también la experiencia religiosa, ética, histórica o estética (Gómez,2003).

5.5 Diseño metodológico

El diseño de esta investigación escogido fue preferentemente cualitativo, debido a que el interés está puesto en conocer e identificar los conceptos que los alumnos determinan en la construcción de la imagen conceptual del docente de EMS con una perspectiva de género.

Con base en lo anterior, las preguntas de investigación y al objetivo específico pretendemos demostrar que los conceptos que los alumnos determinan están relacionados a partir de la conducta del docente varón o mujer dentro y fuera del aula además están relacionados desde su significación del mundo en el que viven y como se conceptualiza.

De tal manera que, en la recogida de datos también se ha utilizado el método etnográfico a través del análisis de algunas entrevistas con algunos docentes y observación participante así como el análisis de la toma de notas con los alumnos.

5.6 Proceso de investigación

El principio subyacente que guía este tipo de estudio Investigación Acción que se basa en el método etnográfico es la idea que los individuos están formados por ciertas estructuras de significado que determinan y explican su conducta (Martínez,2006).

El contexto donde viven y conviven los maestros y alumnos nos ayuda a demostrar que los conceptos que los alumnos determinan en la construcción de la imagen conceptual del docente con una perspectiva de género fueron el aula (COBAQ, Plantel 13), de esta manera la recolección de datos se facilitó, debido a que se podía observar las conductas manifiestas tanto de los alumnos como de los maestros, *in situ*.

La recolección de la información se buscó de acuerdo a la IA que tuviera más relación con nuestros objetivos y que nos ayudará a descubrir mejor las estructuras

significativas para demostrar los conceptos que los alumnos determinan a partir de la conducta del docente varón o mujer.

Los siguientes tipos de información nos ayudaron en el momento de la recolección de la información. La interacción verbal entre los maestros y alumno, y la interacción verbal entre el investigador –alumno – maestro en diferentes tiempos y espacios. La conducta no verbal de los maestros dentro del aula, por ejemplo gestos, posturas, mímica etc. Los patrones de acción y no acción, su comportamiento o pasividad.

Para esta investigación la muestra de sujetos se seleccionó cuidadosamente y alcanzó su nivel de objetividad debido a su enfoque fenomenológico. Este enfoque considera las acciones humanas como algo más que simples hechos concretos. Lo importante es el significado de la acción para su autor y la importancia que esta tiene en su personalidad.

Estas muestras de sujetos deben de ser representativas, miembros clave y privilegiados en cuanto a su capacidad de información. Por ello los alumnos y docentes que participaron en este estudio fueron escogidos con base en la relación personal y la buena empatía la cual se vivía en el momento de la investigación.

Lo anterior se puede justificar con base en los problemas que se había tenido anteriormente con algunos colegas y por esta razón se escogieron maestros y alumnos que pudieran cooperar. Si bien es cierto que existe un sesgo, este fue un argumento para que, *in extremis*, se utilizara otro instrumento que fuera confiable y que nos evitara este sesgo y problemas con la institución y con algunos docentes.

5.7 Confiabilidad y Validez

5.7.1 Confiabilidad

Una buena investigación es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. La confiabilidad tiene dos caras, una externa y otra interna. Confiabilidad *externa* cuando los investigadores llegan al mismo resultado sin importar el tiempo o situaciones. Confiabilidad interna cuando varios investigadores concuerdan en conclusiones (Martínez, 2006).

Para alcanzar el nivel de confiabilidad *externa e interna* (Le Compte y Goetz en Martínez, 2006) se utilizaron las siguientes estrategias en esta investigación y el análisis de nuestro estudio fue:

El nivel de participación del investigador fue tal que se aseguró que los alumnos, maestros y maestras se sintieran confiados y tranquilos en el momento de las entrevistas o la interacción verbal que se tenía. De esta manera la información que se obtuvo fue mejor porque se daba *in situ* y de manera espontánea.

La identificación de los informantes se cuidó y se trató de escoger informantes que quisieran participar y se optó por los alumnos de 1er semestre y que si bien es cierto se tenía control de ese grupo, los alumnos por su propia voluntad decidieron participar en esta investigación. Si bien es cierto que al inicio de la investigación se tuvieron que escoger grupos con una cierta relación personal, se optó por mostrar los resultados aunque estos mostraban una idea errónea de la conceptualización de la imagen del docente varón y docente mujer.

Debido al sesgo, esto nos llevó a resultados nada confiables. También se tuvo un sesgo en la información y esta se puede explicar, debido a problemas institucionales y con determinados maestros, que al inicio colaboraron pero después se retractaron de la información que proporcionaron y pidieron no ser mencionados.

El contexto en el que se recogieron los datos fue en el aula. El contexto físico fue en general el Plantel 13 de COBAQ Epigmenio González, en particular fueron las aulas del plantel.

Se escogieron al inicio de la investigación a los grupos 4.8 y 4.9 y se les aplicó un cuestionario que no arrojaba ninguna conceptualización construida por los alumnos y creaba sesgos además de no contar con ninguna relación con nuestro objeto de estudio y esto podía anular todo el trabajo, después, *in extremis*, se aplicó una nueva herramienta que fue que ellos elaboraran un dibujo, esto fue con los grupos 1.12 y 1.13 porque en el momento de la investigación se trabaja con ellos.

La herramienta que se utilizó para que nos generara información y cumpliera el objetivo de conocer y comprobar como construyen la imagen conceptual del docente varón y docente mujer los alumnos, fue la iconografía, con esta pudimos evitar un sesgo y molestia tanto con algunos docentes y la institución misma.

La *recolección de la información* se basó en información tanto primaria para explicar las teorías que nos apoyaron en esta investigación, tales como *Pierre Bourdieu (2007)*, *Simone de Beauvoir (2009)*, *Martha Lamas(1996)* en el aspecto de género y en lo concerniente a la educación estuvo a cargo de *Diaz Barriga (1984)*, *Latapí (2003)*, *Platón(2006)*, por nombrar algunos mencionados en el marco teórico.

En el *aspecto secundario de la recolección* de la información tomamos como base las investigaciones que se habían ya realizado en lo concerniente a la imagen social del docente y que se pueden encontrar en los antecedentes.

La *confiabilidad interna* es cuando varios observadores, al estudiar la misma realidad, concuerdan con sus conclusiones. Si bien es cierto esto, dentro de esta investigación sólo hubo un observador. Sin embargo, la teoría puede sustentar esta confiabilidad, como lo veremos en el análisis de las iconografías y en las conclusiones.

La investigación tuvo su base en categorías lo más concretas y precisas posible, además estuvieron cerca de nuestra realidad observada: formación profesional, valores, normas éticas, costumbres, pedagogía, didáctica, costumbres y apariencia física.

Estas categorías fueron además extraídas de las notas que se hicieron durante la investigación además de la colaboración de los sujetos informantes para confirmar la objetividad fue trascendental, debido a que lo registrado por esta investigación coincide y es consciente con lo que se ve y dicen los sujetos del grupo estudiado.

5.7.2 Validez

Una investigación tiene un alto nivel de validez, si al observar, medir o apreciar una realidad se observa, mide o aprecia esa realidad en objetivo en un todo.

En este caso se observó cómo los alumnos del COBAQ 13 conceptualizan la imagen de sus maestros varones y maestras mujeres desde la perspectiva de género, y esto se dio a partir de un dibujo que se les pidió que realizaran.

En este dibujo se les pedía que, en una hoja blanca que se les proporciono, dibujaran a una maestra y a un maestro y escribieran los conceptos que ellos observaban de sus maestros varones y maestras mujeres, se les pidió no poner nombres, ni palabras malsonantes.

La credibilidad del estudio es un factor muy importante y puede variar demasiado. Los informantes pueden haber mentido, omitir datos importantes o relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas.

Cuando se recolectaron los dibujos se contrasto la información dada por los alumnos previamente y se cuidó que fuera consistente con lo que habían manifestado al inicio de la investigación, en cuanto a cómo construían la imagen conceptual de sus maestros y que diferencias encontraban entre el maestro varón y maestra.

Es importante mencionar y aclarar que el cuestionario que se utilizó como primera herramienta, no nos arrojaba la información que concordara con nuestro objeto de estudio y con nuestros objetivos, y esto nos podía llevar a la anulación de todo este trabajo. Sin embargo, se pensó dejarlo como una herramienta que nos ayudó a conocer el sentir de los alumnos hacia sus maestros.

Una vez realizado el proceso de investigación es importante pasar al análisis de datos y el cual se abordará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

ANALISIS DE LOS DATOS

6.1 Técnica de recolección de datos

Las técnicas escogidas para esta investigación corresponden a entrevistas individuales semi-estructuradas, encuestas, *in extremis*, se diseñó una nueva herramienta que nos arrojará información coherente con nuestro objeto de estudio y nuestros objetivos y es por ello que se decidió por que los alumnos de 2do semestre realizarán un dibujo, el cual arrojo mejores resultados. También se hizo uso de la elaboración del análisis de toma de notas que se realizaron dentro del aula.

Dentro del ámbito cualitativo se realizaron entrevistas semi-estructuradas a algunas docentes mujeres (ver anexo 1) que permitieron orientar el discurso del entrevistado en función de temas de mayor interés para la investigación, así como las construcciones de la conceptualización de la imagen del docente con una perspectiva de género (ver anexo 2).

Dichas entrevistas hicieron posible contrastar la información recogida por los cuestionarios, así como explorar áreas más complejas que se resisten a aparecer o esclarecer en instrumentos cuantitativos. Es por ello que, de último momento, se optó por una nueva herramienta, la cual nos arrojará mejores resultados. Esta herramienta fue la elaboración de un dibujo, para el cual se utilizó el método iconográfico para realizar su análisis.

6.2 Instrumento de recolección de datos

Uno de los instrumentos aplicados al inicio fue el cuestionario (ver anexo N°3) se refiere a un instrumento destinado a conseguir respuestas a preguntas,

utilizando para ello un impreso o formulario que el encuestado llena por sí mismo y fue aplicado a cada uno de los miembros que representan los estudiantes de los grupos 4.8 y 4.9 turno vespertino del COBAQ 13.

La muestra con la que 45 estudiantes, de edades de entre 16 y 18 años, que cursan el 4to semestre grupos 4.8 y 4.9 (Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, plantel 13) en el turno vespertino. Los alumnos que participaron fueron 26 alumnos del sexo femenino y el resto son varones.

Antes de aplicar el cuestionario se les explico a los alumnos el objetivo del estudio, el qué y para qué de esta investigación, que su ayuda era muy valiosa y voluntaria. El cuestionario que se aplico estuvo formado por 8 preguntas abiertas, se aplicó en la clase de Lengua Adicional al Español IV, en horario de 13:00 PM A 14:00 PM, un tiempo de 35 minutos para contestar el cuestionario.

Este cuestionario se aplicó en el mes de mayo, unos meses antes del término del ciclo. Se decidió por esta fecha debido a que ya se tenía un conocimiento mayor de sus maestros y estaban próximos a terminar el semestre. Además en este semestre un 80% de los maestros que labora en el turno vespertino había sido maestros de estos grupos.

Sin embargo esta herramienta se descartó, debido a que no tenía relación con nuestro tema y objetivos. Por lo tanto se decidió anularlo, para evitar sesgo y anulación de toda la investigación. Lo que a continuación presentaremos es el procedimiento de análisis de los dibujos con base en el método iconográfico. El cual nos ayudo con los 50 alumnos de 1er semestre del turno vespertino y se escogieron al azar, aun y cuando se trabajaba con ellos. Los grupos que participaron fueron el 1.12 y 1.13

6.3 Procedimiento de análisis de dibujos

El procedimiento que se llevo para el análisis de datos, se dio a través del método iconográfico de Panofsky (1976), el cual nos propone un método para el análisis de las obras de arte o imágenes.

La información que brindó el dibujo realizado por el alumno y la alumna, es más enriquecedor que un cuestionario y nos permitió en muchos aspectos, ético, estético y de valor, como los alumnos construyen la imagen conceptual del maestro varón y maestra mujer.

Al realizar este análisis se tomaron en cuenta, sólo los dibujos que cumplían con los requisitos, no contener nombre del maestro, ni materia y palabras malsonantes. Debido a que se hizo el análisis de los dibujos de esta manera se tomaron en cuenta el 25% de estos. También para el análisis se tomaron en cuenta los tres niveles que propone Panfosky y con ello fue enriquecedor conocer como los alumnos conceptualizan al docente.

Para el análisis se tomó en cuenta los tres elementos del método iconográfico según Panofsky que son: **Nivel Preiconográfico** (significación primaria o natural de la obra) es la descripción en la que las figuras no se relacionan con temas determinados. Se trata pues de reconocer e identificar lo que se observa, sin necesidad de poseer conocimientos icónicos, aunque si se precisa una mirada atenta que repare en los mínimos detalles representados.

Nivel iconográfico (significación secundaria o convencional).Consiste, básicamente, en desentramar los contenidos temáticos afines de las figuras o a los objetos figurados en una obra. Este nivel corresponde a un grado lógico, puesto que en el análisis hay que acudir a la tradición cultural y a las fuentes literarias. Aquí se trata de identificar el asunto representado y de ponerlo en conexión con las fuentes escritas.

Aquí analizaremos el *orden de aparición, el tamaño y el color, sexo del autor y autora, rasgos generales (vestimenta) y partes del cuerpo (cabello)* de los personajes según Widlocher (1971,91).

El último nivel a analizar es el **Nivel iconológico o iconografía** en sentido profundo (significación intrínseca o contenido). Consiste en ahondar sobre el concepto o las ideas que están ocultas y sobre su alcance en un contexto cultural determinado. Se hace precisa una amplia investigación de los textos escritos y del contexto cultural relacionado con la obra. Este último punto se invita a citar, e invitar a su lectura.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1 Análisis e interpretación de los dibujos

En este apartado se presenta en análisis e interpretación de los resultados de la investigación realizada en Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro en específico en el plantel 13 Epigmenio González, y en concreto a los alumnos del turno vespertino, grupos 1.12 y 1.13 los cuales se tomaron como sujetos de estudio para realizar la investigación.

Para este proceso el total de alumnos participantes fue de 50 alumnos del turno vespertino, con los cuales se trabajaba en el momento, se dieron 50 minutos para realizar la actividad. Como se menciona anteriormente y que de último momento, se decidió cambiar la herramienta para obtener y cohesionar la información con los objetivos, y tema de investigación.

Conceptos como solemnidad, discurso dentro del aula, preparación, puntualidad, valores, normas éticas, cultura, apariencia física, y costumbres, etcétera, son aspectos que se dan dentro del mundo escolar, y dotan de sentido en la educación escolarizada. Ocurren y dotan de un significado a las prácticas educativas.

Parecieran obsoletos y sin importancia los conceptos anteriores, sin embargo, hoy en día siguen vigentes en la conceptualización de la imagen del maestro y maestra. Estas imágenes los alumnos las construyen a partir de lo que ven y viven día a día dentro del aula, de acuerdo a su cosmovisión que tienen de la educación.

Esta cosmovisión se debe a la formación académica y profesional del maestro y que le es difícil separar dentro del aula, como un profesional en la docencia. De esta

forma el maestro y la maestra realizan su trabajo conduciéndose bajo el peso de su formación profesional además de lo que implica, sin poderla separar de la vida y profesión docente.

La profesión o el concepto de profesión está ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades, es importante identificar ciertos elementos que constituyen a la profesión, como la formación educativa de alto nivel y la vinculación con las estructuras de poder, por lo tanto el concepto de profesión ha evolucionado a través del tiempo y ha sido producto de un desarrollo histórico, que ha creado y renovado mecanismos de diversa índole.

La llamada profesión docente constituye el eje de diversas reflexiones sobre el maestro, docente, enseñante o profesor no importa su denominación (Barriga en Rodríguez, E. 2201) es la reflexión que tanto los griegos, romanos y santos desde San Agustín como Tomas de Aquino nos dejaron. La profesión de maestro es una profesión de apostolado, proyectando una identidad profesional cercana a una tipificación de prototipos de hombres y que de alguna manera tiene cierta repercusión en nuestros días, en relación a lo anterior, vemos ese prototipo de hombre, representado en los dibujos que presentaremos más adelante, que además nos muestran esta cosmovisión de como hoy en día el varón representa el poder y el apostolado sobre la mujer maestra.

Indudablemente los alumnos en esta amalgama de acciones y contradicciones en la profesión docente conceptualizan la imagen del maestro y maestra con una perspectiva de género. Donde el docente hombre y mujer están acreditados para realizar la tarea de enseñar y lo hacen, sin percatarse en lo que transmite y el alumno recibe.

Con lo anterior, se les propuso a los alumnos (50 participantes) que dibujarán a sus maestros varones y mujeres, que dividieran la hoja que se les proporcionó, que de un lado dibujarán a sus maestros varones y de otro lado a sus maestras mujeres,

después escribieran los conceptos que ellos tienen de estos, que omitieran nombres, materia, y palabras malsonantes. El tiempo que se les proporcionó fue de 50 minutos.

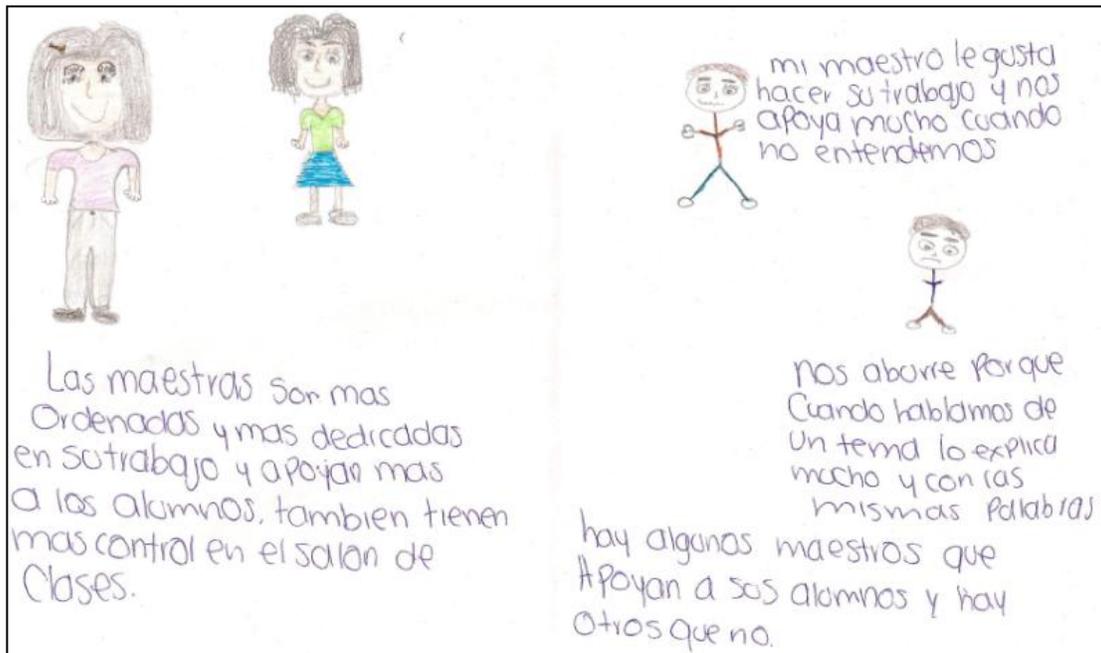
7.2 Análisis de los dibujos

No cabe duda que un dibujo no es sólo una representación gráfica de una imagen trazada mediante líneas, sombras y colores sobre una superficie plana. Los alumnos que realizaron estos dibujos no están simplemente dibujando sino que están plasmando, a su manera, su realidad, su cosmovisión de la escuela y de sus maestros y maestras, reflejando los elementos que estos les transmiten dentro del aula.

En ocasiones plasmaron sus sentimientos y que fueron más enriquecedores que si les hubiésemos preguntado qué imagen conceptual tienen de sus maestros varones y maestras mujeres.

A continuación presentaremos el desarrollo de los tres niveles de lectura al que nos hemos referido en las líneas precedentes para analizar los dibujos de los alumnos:

Nivel preiconográfico: El dibujo primero a analizar es (*ver dibujo 1*) elaborado por una alumna, presenta cuatro imágenes que están separadas dos de cada lado. Del lado izquierdo en la parte superior se encuentran dos imágenes femeninas. Estas imágenes están representadas, una con una falda y blusa (lado derecho) y la otra con pantalón (lado izquierdo) con blusa, ambas fueron dibujadas con cabello largo.



Dibujo 1. Elaborado por alumna de 1er semestre turno vespertino de COBAQ

Del margen derecho están representadas dos imágenes del sexo masculino, ambas imágenes con cabello corto y pantalón respectivamente. Es importante resaltar, que las imágenes de los maestros varones fueron dibujadas sólo con trazos de líneas y no con cuerpos formados como los dibujos que representan a las maestras

El dibujo que ahora presentaremos esta hecho por un alumno varón (ver *dibujo 2*) el cual está dividido de la siguiente forma: del lado izquierdo de la hoja están representados dos maestros varones, ambos con pantalones.

Los dibujos están personificados con elementos de vestidura representativa al sexo masculino, con pantalones y zapatos oscuros y zapatos oscuros y cerrados. Del lado derecho están representadas dos maestras mujeres, ambas con cabello largo, una de las maestras trae el cabello recogido. Una está usando falda y blusa, la otra con pantalón y blusa colorida.



Dibujo 2. Elaborado por alumna del turno vespertino de COBAQ

Es importante destacar que en los cuatro dibujos, los maestros varones y mujeres están sonriendo (*dibujo 2* a diferencia del *dibujo 1*) y que las dos maestras y solo un maestro varón sonríen (ver *dibujo 1*), el otro maestro varón está dibujado molesto.

El tercer dibujo es trazado por una alumna. Ella comienza dibujando a los maestros varones. Los representa a ambos con pantalón. Al maestro del lado derecho trae una camisa además éste está con las manos abiertas. De lado izquierdo está otro maestro varón representado pero con pantalones cortos y una camisa azul, sólo se ven los puños sin dedos (ver *dibujo 3*).

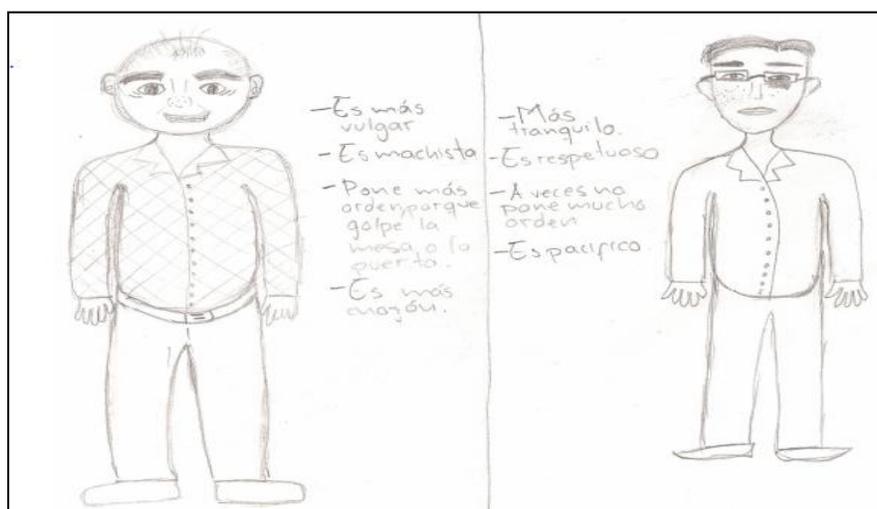
Del lado derecho están representadas las maestras mujeres, una con falda y blusa y cabello largo medio, zapatos, además tienen una imagen en forma de corazón en el estómago. La otra maestra está representada con pantalones, blusa y de cabello.



Dibujo 3. Elaborado por alumno de 1er semestre turno vespertino de COBAQ

El último dibujo es hecho por un alumno hombre que comenzó dibujando a los maestros varones, ninguno de sus dibujos tienen color, sus trazos son muy definidos para representar al sexo masculino, uno lo representa con camisa de cuadros y su expresión es dura a diferencia del maestro varón que está del lado derecho, el cual su expresión es calmada, como relajado (ver dibujo 4).

Por el anverso de la hoja están representadas las maestras mujeres, sus trazos son muy definidos, por el lado izquierdo, la mujer maestra muestra felicidad en su rostro y la de lado derecho su expresión es más tensa.



Dibujo 4. Elaborado por alumno de 1er semestre de turno vespertino de COBAQ

Nivel iconográfico el tema que se les pidió a los alumnos que representaran, fue el de dibujar a sus maestros varones y maestras mujeres (dibujo 1, 2, 3, 4). Con esto se analizó como ellos conceptualizaban la imagen del maestro, desde una perspectiva de género.

La perspectiva de género nos permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias.

La forma en la que los alumnos conceptualizan la imagen del maestro varón y maestra mujer, puede basarse en construcciones sociales y subjetivas respectivas del género, mencionaba Rendón (2008). El género es histórico por naturaleza (tanto en su construcción social) porque se necesitan analizar esos procesos históricos y no se reduce a un problema estrictamente teórico.

Para iniciar el análisis de los dibujos comenzaremos con el *género de los autores*, el cual es representativo de como el sexo del autor o autora se representa o percibe como tal, esto nos dará en primer lugar la primera perspectiva de género, ya que se analizarán el sentido de sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros (Lagarde, 1996,35) esto representado por los alumnos tanto varones como mujeres en los dibujos de los maestros varones y maestras mujeres.

Primero notemos que en el *dibujo 1* que es elaborado por una alumna, ella comienza dibujando a la maestra mujer, de forma contraria con el *dibujo 3* que también es elaborado por una alumna pero ella comienza dibujando al maestro varón.

Podemos pensar que la alumna que realizó *dibujo 1* se identifica de manera más positiva con su género, al dibujarla primero y de manera diferente a los maestros varones, que son ilustrados sólo con líneas. Posiblemente esta rasgo tiene su trascendencia debido a que la identidad de género es una construcción social (Beauvoir, 1949:47).

Del dibujo 3 podemos pensar que su identificación es mayor al sexo masculino y trasciende más o es más importante y fuerte para ella el sexo masculino. La ilustración de las mujeres docentes posee características que contrastan o son representativas de las mujeres, falda, blusa, cabello largo y los colores vivos. A diferencia de la ilustración

de los docentes varones, que los distingue en mayor tamaño, pantalones y camisas, representados con colores oscuros.

Ahora los *dibujos 2 y 4* son realizados por varones y ambos comenzaron dibujando a los maestros varones, con características que van acorde con el género de los varones.

Lo anterior indica una identidad fuerte hacia su sexo y la construcción social que han hecho es fuerte y sólida. En este aspecto, el *orden de aparición*, también se puede suponer que es el grado de afecto que tiene el alumno por el maestro varón, señalado esto por Widlocher(1978:171).

Otro de los elementos que es representativo y diferenciador de los géneros es el *pelo y la vestimenta*. Por ejemplo el pelo, que según Widlocher (*ídem*) es una representación claramente diferenciadora de género, esta representación es muy variada, notemos que en los 4 dibujos a la mujer se le dibuja con cabello largo o medio largo y de color rubio recogido o chino a diferencia del varón que es representado con cabello corto o casi nulo (*dibujo 2 y 4*). Esta representación es hecha por lo que dicta la sociedad y no la realidad.

La vestidura (falda, blusa y cabello largo) es una elemento con lo que se representa la diferencia en género y la identificación con los miembros del mismo género o del otro. Primero vemos que la representación que hacen las alumnas (*ver dibujo 1 y 3*) de las maestras docentes se ven reflejadas por medio de un proceso social y cultural que es transmitido desde casa, en vez de derivarse como mencionaba Beauvoir (1949,34) de su sexo.

La perspectiva de género nos ayuda a analizar y comprender las características que definen al hombre y a la mujer de manera específica, como se comentó anteriormente, a diferencia con las representaciones de los maestros varones, que son dibujados con pantalón y camisa (*ver dibujo 1,2,3 y 4*) podemos ver como la vestimenta del maestro hombre es definida tanto por su género como por su sexo, pero menciono

Beauvoir: *el género es una construcción cultural, y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos tanto en hombres como en mujeres*; a diferencia de la maestra mujer, su comportamiento, vestimenta, forma de ser y hacer no es determinada por su sexo o género, sino por las normas y su construcción cultural, ideológica y social la determinan, en el caso del maestro varón si se deriva de su sexo (*ídem*).

Observemos como es representada la mujer docente *con falda y blusa* y al docente varón *pantalón y camisa*. Sin embargo en los *dibujos (ver dibujos 1, 2,3 y 4)* a la mujer incluso se le representa con pantalón y con falda. Todos estos dibujos nos remiten a comprender que aspectos los alumnos destacaron para conceptualizar tanto al maestro varón como maestra mujer.

Podría decirse entonces que el género también es una construcción simbólica e imaginaria que comparte los atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural de su sexo y distinciones culturales (Lamas, 1998:79).

En los dibujos anteriores, a las mujeres maestras se les representa con pantalones, posiblemente, las alumnas o la maestra mujer les transmite una liberación, basándonos en el feminismo posmoderno estaríamos refiriéndonos con esto a una liberación total de la mujer; podemos pensar que está liberándose de esa falda, de ese distintivo creado e impuesto por los procesos históricos, que dictaban que esa era la vestimenta del sexo femenino, que la representan que además se está re-valorando y reconstruyendo.

Además el sexo sólo radica en lo anatómico y fisiológico, y todos los demás atributos se van tejiendo en interacción con el medio familiar y social (Mayobre, 2004:125). También pensamos que viene de un hecho histórico y hoy en día no podemos negar ese hecho histórico-cultural-social, que determina que está bien o mal tanto para el varón como para la mujer.

De ahí que, podemos dar cuenta que en todas las imágenes, la representación de cada género o estereotipo es muy marcado, por ejemplo vemos que al maestro

hombre se le representa de una manera formal y sería, por como esta dibujada la boca (*dibujo 1 y 4*) y a las maestras mujeres son representadas de alegres (*dibujo 1, 2 y 3*).

El siguiente aspecto analizar y que también es determinante del género son los colores *además de* trascendentales y representan las construcciones sociales y de identidad de género. Podemos notar que a las mujeres se les representan con colores alegres o vestidas de manera colorida, femeninas y a los varones con colores serios y neutrales.

Con el color nos pudimos dar cuenta que también tiene un significado simbólico, y se asigna a las tonalidades. Colores alegres es felicidad por el contrario con los colores oscuros. El *color* puede considerarse una actitud significativa, los colores alegres por su parte indican alegría, confianza y los oscuros indicaran desconfianza, enojo, tristeza. Podemos concluir que desde el antes de nacer estamos marcados por los colores, rosa si es niña, azul si es niño.

Todas las construcciones de género comienzan desde el mismo momento de nacer e incluso desde el vientre materno. Incluso en nuestro ambiente relacional, lo que está bien para el hombre o la mujer. En los roles de género se dictan las normas el comportamiento esperado por cada uno. Rasgos que se consideran masculinos o femeninos según hagan quienes lo posean, entonces se recurre a las *normas de género asignadas a hombres y a mujeres* (Bourdieu, 2007)

El último aspecto a analizar es el *tamaño*. Y se puede decir que posee una característica significativa del dibujo según Widlocher (*ídem*). El tamaño grande señala que son importantes (ver dibujos 1 y 3) se representa a una mujer docente grande y otra más pequeña, con esto podemos deducir que para estas alumnas las maestras dibujadas con tamaño mayor son más representativas e importantes para ella. Las de menor tamaño representan desvalorización de manera simbólica Bourdieu (*ídem*).

En los dibujos siguientes (ver dibujos 2 y 4) las maestras mujeres están representadas del mismo tamaño que los maestros varones, lo cual representa

igualdad de género. Pero en los 4 dibujos al hombre se le representa del mismo tamaño, lo cual quiere decir que tanto para varones y mujeres, el maestro varón es más importante y poderoso a diferencia de la maestra mujer.

La mujer en este caso se ve desvalorizada, pero no por los alumnos varones si no por las mismas alumnas mujeres. Apoyándonos del feminismo liberal, para explicar lo anterior, menciona que el género ha ocasionado la subordinación de la mujer y esto impide el acceso al mundo de los hombres, con esto lucharíamos por la igualdad de oportunidades al trabajo, educación y salario.

Si, queremos entender esta subordinación para desaparecerla, entonces hay que buscarla en lo biológico y no en lo económico o social menciona Firestone en Coria (2003). Con esto derrumbaríamos ese techo de cristal que pocas mujeres han logrado.

El poder de los maestros varones es representado entonces por el tamaño. Basándonos en el patriarcado, para explicar el tamaño, Sau(1989:237) lo define como la toma de poder por parte de los hombres sobre las mujeres y cuyo agente ocasional fue de orden biológico pero se puede agregar que también es un sistema de estructuras sociales interrelacionadas (Walby,1986:151).

Entonces los alumnos de manera inconsciente representan ese poder que aún se tiene sobre las mujeres a través de los dibujos y las alumnas mujeres aceptan ese poder dibujando al maestro varón del mismo tamaño que a la maestra docente incluso más grande que a la mujer maestra misma.

Es difícil la interacción entre mujeres y posiblemente nos vemos pequeñas, débiles, sin valor a diferencia de los varones que dibujan primero al varón se apoyan y unen. Será que ellos mismos en su inconsciente o en su genética está marcado el patriarcado. Hartman (1979) mencionó que, el patriarcado es el conjunto de relaciones sociales y que en esto se mantiene relaciones de jerarquía y solidaridad entre los hombres, lo que permite dominar a la mujer.

Esto no sucede con las mujeres, entre nosotras no hay jerarquías porque no las toleramos y no hay solidaridad, porque entonces tendríamos igualdad y con esto aceptaríamos nuestra fortaleza y apoyaríamos a mujeres para salir adelante, pero eso es imposible, porque en el fondo aceptamos ese dominio histórico.

Podemos concluir que en este nivel, el género para los alumnos y las alumnas es una representación cultural que está cargada de ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, conductas (machistas, estrictos, enojones para los docentes varones vs alegres, cultas, pacientes para las docentes mujeres) sobre la forma de ser de un maestro varón y una maestra mujer.

Estos estereotipos o imágenes son ideas simplificadas, pero con una fuerte carga sobre las características de las mujeres y varones que se puede traducir en una serie de tareas y actividades que se les asigna según la cultura (roles de género).

Nivel iconológico: Con este nivel queremos invitar a la lectura a los diferentes conceptos que se trabajaron en el nivel anterior, por ejemplo: perspectiva de género, género, patriarcado, feminismo.

Uno de los aspectos importantes con lo que conceptualizamos las imágenes se debe a nuestra perspectiva de género y la cual se debe en gran medida a nuestro sexo biológico, por ejemplo como mujeres fuimos concebidas con conceptos de delicadeza, modosas, sumisas y permisivas, mencionaba Woolf (2008) que pareciera que desde la creación, la mujer estaba destinada desde el comienzo de la existencia de la humanidad, como sociedad “moderna”, ha ser tratada como un ser al que solo le incumben las cosas relacionadas con el hogar y la crianza de los hijos y se olvidaban que también eran seres pensantes.

A diferencia de los varones que fueron y siguen siendo concebidos para trabajos grandes importantes y poderosos. Las actividades del género masculino corresponden a los actos peligrosos, espectaculares, actos públicos y la guerra; por el contrario a las mujeres se les adjudican los trabajos domésticos, es decir privados, ocultos,

prácticamente vergonzosos como el cuidado de los niños y de los animales (Bourdieu, 2007).

Sin embargo, estas labores ocultas, vergonzosas y bajas no fueron obstáculos para que algunas mujeres lucharan y quisieran realizar tareas públicas, altas, peligrosas y hasta espectaculares. Y varias mujeres traspasarán techos de cristal, por ejemplo una de las mujeres más poderosas en Latinoamérica y líder del SNTE *Elba Esther Gordillo*, primera mujer rectora *Dolores Cabrera Muñoz*, *Angela Merkel*, canciller alemana por tercer mandato consecutivo, Presidenta del Banco Mundial. *Mary Barra*, primera CEO mujer en la historia de General Motors, *Sonia Gandhi*, "la mujer más poderosa de la India.

Para que estas mujeres llegaran a esta posición mujeres atrás lucharon, mujeres que no les importó ser catalogadas como insensibles, verticales, ambiciosas, lesbianas, mujerzuelas, vulnerables e incluso ser el hazmerreír de todo un pueblo, sólo por realizar tareas que se creen específicas de los hombres.

Todo esto tuvo que pasar menciona Woolf (2002:45), en su libro "*Un cuarto propio*,"

"*La mujer* tenía la necesidad de liberarse de esas formas sexistas de retener las capacidades del otro sexo en el menor grado posible, para no verse superados, no obstante creo que el miedo a la fuerza que el hombre, como tal, tenía, las obligo a mantener ocultos sus deseos, esperando el momento propicio para ello".

Aunque haya tardado demasiado y de alguna forma como bien lo menciona Woolf, si la mujer pasada no hubiera tenido que pasar por todas esas etapas de su existencia, la mujer actual se vería forzada en cierto caso a no existir.

Todo esa problemática de discriminación tuvieron que vivir algunas mujeres pero valió la pena todas esas críticas y despojarse de todos esos procesos

históricos-sociales y culturales que se derivan como dice Beauvoir de ese procesos complejo individual y social, en vez de derivarse de manera “natural” del sexo. Una misma se construye o se destruye.

Lo anterior lo podemos entender desde una *perspectiva de género que* permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. También desde el género.

Alrededor de la década del 70, las feministas académicas anglosajonas comenzaron a sistematizar la intuición intelectual de Simone de Beauvoir acuñando el término “género” para referirse a la construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres.

El término se volvió moneda corriente entre las y los anglosajones, no así en países europeos. Este predominio anglosajón se explica por el hecho de que la acepción generalizada en inglés del término *-gender-* es unívoca: implica una clasificación relativa al sexo. En cambio en las lenguas romances posee múltiples acepciones (2009:139).

La perspectiva de género que por su parte menciona Lagarde (1996) analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; en el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de sus propósitos.

El concepto de género no sólo comenzó a ser utilizado para diferenciar entre hombre y mujer sino para hacer la diferencia psicológica y biofisiológicas entre hombres y mujeres como cromosomas, genitales externos, gónadas, estados hormonales, etc.

Como cierre se puede decir entonces que la palabra género proveniente del latín, se refiere al conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes. El concepto de género en las ciencias sociales, que como en la sociología, la psicología o la antropología, se construye de manera simbólica y alude al conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir del sexo biológico que convierten la diferencia sexual en una desigualdad social entre hombres y mujeres. Sólo desigualdad de sexo pero no en capacidades cognitivas.

Los otros dos conceptos que se trataron fueron: el patriarcado y el feminismo.

El patriarcado lo podemos encontrar hoy, y no como tal sino con un sinónimo que es “machismo” pero tiene sus orígenes en el patriarcado. El concepto de patriarcado como podemos ver es antiguo y no necesariamente un aporte de las teorías feministas. Engels y Weber lo mencionaron. Más aún el primero se refirió a este como el sistema de dominación más antiguo (El origen de la Familia, 1970), concordando ambos en que el patriarcado dice relación con un sistema de poder y por lo tanto de dominio del hombre sobre la mujer.

Además de tratarse de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social.

Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en orden social, económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como lo es el poder que ejercen las madres sobre los y las hijas siempre estarán subordinadas al hombre.

El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de

su producto, los hijos e hijas, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetuarían como única estructura posible. Pero en todos estos modelos, el dominio de los varones sobre las mujeres se mantiene hoy día.

Sin embargo, algunas mujeres se han librado de esas cadenas, de ese poder histórico, de esa propiedad que ellos sienten tener y creen tener derecho sólo por el hecho de ser hombres, es por eso que nace el feminismo.

La intención de este es indagar en el movimiento social de feminismo desde un punto de vista histórico y sistemático, pues, sin duda, el conocimiento del pensamiento feminista nos ofrece clarificadores análisis de la posición social de las mujeres, así como instrumentos metodológicos muy útiles para evidenciar, explicar y combatir el sexismo que se esconde en todas las prácticas y costumbres sociales.

La palabra feminismo del latín *fémina*, mujer, hembra; la define la RAE como una doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres además de ser un movimiento que exige a las mujeres iguales derechos que para los hombres.

Lo anterior es que hoy la mujer debe de salir de su casa y luchar contra las estructuras que la oprimen y la mantienen enclaustrada en el hogar.

Stuart Mill apoyaba lo anterior, con la opinión general de los hombres que era sabido que la vocación de las mujeres es la de esposa y madre (1993:157) en Coria (2010). Situación que, según la corriente liberal debe de ser erradicada de la sociedad.

Por ejemplo, el movimiento feminista liberal, al señalar que la opresión y subordinación de las mujeres es el producto de normas basadas en el “género”, también incluye dentro de su discurso el determinismo biológico. Como nos

determinan por el sexo y no por nuestras capacidades cognitivas. Y a pesar de eso pareciera que tenemos herrado ese determinismo.

Por otro lado tenemos a las feministas posmodernas y argumentan que en el feminismo posmoderno como menciona Coria que parte de la premisa de problematizar y deconstruir el Orden Simbólico de Lacan; es decir, la sociedad, y todo el sistema de normas creadas por el hombre.

En su estudio sobre el Orden Simbólico (*lo real, lo imaginario y lo simbólico*) y sus implicaciones sociales, Jaques Lacan (1985) observa al lenguaje como el medio por el cual un individuo se ajusta a las normas dictadas por la sociedad y como funciona dentro de ella. La mujer como individuo social, es reprimida por el Orden Simbólico que le impone el lenguaje social –regulador.

Por lo que el feminismo posmoderno busca pues una liberación de pensamiento y del lenguaje impuesto, lo que es fundamental para una liberación total de la mujer. En este estudio, el lenguaje de las docentes mujeres es trascendental debido al *CÓMO* se comunican con los alumnos y alumnas, es la manera de como los alumnos hacen la diferencia de conceptos entre un docente varón y una docente mujer.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Lo trascendental que podamos ser con nuestro diálogo o discurso como maestros dentro del aula es importante para los alumnos, por el compromiso que adquirimos y por nuestra vocación, posiblemente no seamos sujetos trascendentales o con imágenes favorables o no favorables, pero nuestras palabras sí lo serán y lo hacen posible en virtud de una apertura, en nuestras formas de ser como maestros.

Esto es un hecho definido en cada uno de nosotros, hecho que se manifiesta en la afectividad como aspecto constitutivo del proyecto que tenemos como docentes.

Derivado del trabajo de investigación realizado en el desarrollo de la tesis “La imagen Conceptual del Docente: una perspectiva de género”, llegamos a las siguientes conclusiones, que si bien parten de la subjetividad, tienen la finalidad de construir nuevos espacios y debates que coadyuven al desarrollo académico de la COBAQ.

El Objetivo General fue Conocer los conceptos que los alumnos construyen en la elaboración de la imagen conceptual del docente varón y docente mujer de la Educación Media Superior para reflexionar esta construcción desde la elaboración de la perspectiva de género de los alumnos.

Y como objetivo específico fue comprobar y analizar como la construcción de la imagen conceptual del docente desde una perspectiva de género se basa en la transmisión de expectativas, normas, roles, actitudes, valores, creencias y comportamientos que los docentes, tanto varones como de mujeres transmiten dentro y fuera del aula.

La imagen conceptual que se tiene del docente varón y mujer con una perspectiva de género, pretendió conocer cómo los alumnos y alumnas conceptualizan

la imagen de ambos maestros (varones y mujeres) desde la perspectiva de género. Fue grato comprobar que tanto los alumnos varones y alumnas mujeres, sí manifiestan en sus dibujos el valor que los alumnos dan a la mujer docente y al varón docente y si muestran diferencias trascendentales.

Diferencias que ellos conceptualizaron con sus palabras (adjetivos escritos) e imágenes. Por ejemplo del 75% de los alumnos tanto varones como mujeres mencionaron diferencias en el lenguaje mejor lenguaje en la maestra mujer, a diferencia del lenguaje del maestro varón que casi un 73% de los alumnos mencionan que son groseros (palabras malsonantes).

Otro aspecto importante que analizar es el dominio del tema que es 70% de los alumnos manifestaron que la mujer tiene mejor dominio de la materia a diferencia del hombre que es de un 30% en el conocimiento de su materia.

Pero también existe la perspectiva de género en sus conceptos por ejemplo un 86% de los alumnos y alumnas mencionan lo asertivas, pacientes de las maestras a diferencia de los maestros varones que mencionan ser enojones , regañones y poco pacientes, incluso manifiestan actitudes de agresión, pegar en la mesa o dar puñetazos a las puertas.

También manifiestan que el docente varón, es desorganizado, mal preparado, incluso machista, término que es específico de una conceptualización de género. A diferencia de la mujer que el 94% de los alumnos varones mencionan que las mujeres son mejores que los maestros varones, el 47% de las alumnas mujeres piensa que es mejor un maestro varón porque tiene mejor control y le hacen más caso.

La hipótesis en principio fue conocer si existe una subordinación, sumisión, desprestigio y desvalorización en su desempeño profesional de las mujeres, sin

embargo, los alumnos no manifiestan ninguna diferencia en lo general en cuanto a este tema, por lo contrario manifiestan diferencias en cuanto al trato personal con los alumnos y su buen uso de la información.

Sin embargo, es de destacar, que es la misma mujer maestra que se subordina y se desprestigia en su desempeño profesional, y que este desprestigio, sumisión y desvalorización es un hecho histórico-social-cultural e ideológico y no tiene nada que ver con lo económico sino con lo biológico.

Considero que el objetivo y la hipótesis se verifican con las imágenes que los alumnos elaboraron, además se encontraron varias evidencias sobre la profesión docente, donde el alumno si tiene una imagen conceptual con perspectiva de género. Considero que la hipótesis en el caso del COBAQ 13 a medida que se analizaba la información esta fue creciendo en cuanto a la percepción de subordinación, sumisión de las maestras mujeres, etc.

No estamos afirmando que no existe la diferencia de género, sino que las relaciones entre los alumnos y alumnas y los docentes varones y mujeres, marcan de manera específica la perspectiva de género, incluso marcan y hacen la diferencia las relaciones personales e interpersonales en esta perspectiva de género que les ayuda a conceptualizar la imagen del maestro y maestra.

Esta diferencia sin ser consciente se da, y se pudo comprobar gracias a los dibujos de los alumnos, sin estos hubiera sido difícil encontrar estas conceptualizaciones con una encuesta o cuestionario.

Los dibujos fueron enriquecedores y más transparentes. Los alumnos sin saber manifestaron, emociones de enojo, de frustración, agradecimiento, apoyo por parte de sus docentes, tanto de varones como mujeres.

Podríamos hablar de equidad o igualdad de género, como en el social, económico, político y laboral pero también de una percepción y valoración género equitativa en el desempeño en lo que concierne a lo profesional entre el hombre y la mujer, sin embargo en el COBAQ existe diferencia entre el maestro varón y maestra mujer de acuerdo a los alumnos y alumnas.

Este hecho tiene que ver en los conceptos que los alumnos tienen del maestro varón y mujer y los construyen desde una perspectiva de género y esta se basa en la transmisión de expectativas, normas, roles, actitudes, valores, creencias y comportamientos que los docentes, tanto varones como de mujeres transmiten dentro y fuera del aula

Hay necesidad de aclarar que estas conclusiones deben ser discutidas y pueden tener otras tonalidades dependiendo la perspectiva que se adopte y sus interpretaciones subjetivas.

Institución

Es importante construir en la institución una cultura de la autocrítica y reflexión, en cuanto a la perspectiva de género del quehacer docente, ya que el docente se niega a ser observado, tal vez por miedo de ser exhibido o poca confianza en sí mismo o en su forma de impartir su clase, incluso se hablaría de un miedo a que sean informadas las autoridades de su práctica docente y que esta tiene que ver más con su formación profesional y cultural, además que le es difícil desprenderse y ser facilitador.

Pero también las instituciones se muestran reticentes a que se haga investigación educativa al interior de las aulas, aduciendo a las “malas” interpretaciones, ideas, conclusiones que no reflejen con exactitud la realidad institucional. Lo que infiero es que no se tiene una cultura de la autocrítica constructiva.

Función docente

Derivado del análisis de los dibujos, podemos mencionar que, el discurso dentro del aula es un factor importante, en la manera en que los alumnos construyen la imagen conceptual del docente, ya que no se hace referencia a que sea el contenido de los programas o la información escolar. Es a través de ese uso de las palabras y en conjunto de cómo decimos lo que decimos, cómo usamos los actos del habla para dirigirnos de manera respetuosa o no hacia los jóvenes.

Por otro lado, los docentes tanto varón como mujer que por sí mismos son exitosos, honestos, humanos, con apertura a ideologías, diálogo y firmes en convicciones, sin ser duros, son los docentes con características afines por lo que la perspectiva de género los establece en una dinámica de igualdad de género.. Precisamente mucho de las imágenes que los alumnos elaboran son a partir de la imagen que el mismo maestro trae de sí mismo y lo congruente de sus actos de habla, con sus acciones.

Perspectiva Género

La perspectiva de género que por su parte menciona Lagarde (1996) analiza las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de sus propósitos

Propósitos que a lo largo de la vida, tanto el maestro varón como la maestra mujer cumplen al dar su clase y trasciende más allá del aula. Sin embargo los alumnos

con sus dibujos manifestaron la diferencia de esas relaciones que se dan entre los hombres y mujeres plasmadas en los dibujos.

Adjetivos como sensibles, cultas, asertivas, comprensivas, pacientes son más que simple adjetivos son palabras que describen el actuar de una mujer, mujer docente. A diferencia de los adjetivos como gruñón, intolerante, enojón, poco paciente, poco dominio del tema, impuntual incluso machista serian adjetivos que describen al hombre.

Sin embargo, poco a poco las mujeres deben de derribar ciertos estigmas o discriminaciones y romper los *muros de cristal* que en varias ocasiones la sociedad construye para ellas (Bustos, 2003) o ellas mismas. Para poder ilustrarse poderosas, grandes, seguras y valientes, mencionaba Bourdieu las mujeres deberían de ser más arrojadas y seguras para no ser desvalorizadas.

No se puede ver a la mujer docente como la extensión de una ama de casa que labora en la educación, no pueden incluso ellas misma verse como maternas, sumisas, compasivas, deben construirse cómo lo que son mujeres profesionistas a cargo de lo más valioso que hay, la formación de un ser humano.

Resultado del trabajo se confirma que la labor docente de la mujer, en el artículo publicado por la UNESCO (2002) hace referencia a la inclusión de la mujer en la docencia como en la administración.

Esta inclusión es abordada desde tres perspectivas; la centrada en la persona, en la estructura organizacional, y en la cultura. El número “pequeño” de mujeres en la docencia en el COBAQ se atribuye a los rasgos psicosociales, tales como, las características de la personalidad, actitudes, habilidades de conducta de las mujeres.

En la perspectiva centrada en la estructura organizacional, a diferencia de la anterior, parte de la premisa de la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a su capacidad y compromiso cuando asumen posiciones de liderazgo; y el enfoque centrado en la cultura se enfoca en la construcción social de género y los roles específicos, responsabilidades y expectativas tanto de hombres como de mujeres (citado en Ovando, 2007).

Sin embargo, realizar una tarea pública como la docencia y estar en un campo que podría pensarse específico para la mujer. La inserción del varón en la docencia ejerce una dominación (manifestada en los dibujos) sobre tan noble labor y hace que la labor de la mujer se vea como fácil, trivial, sumisa, vulnerable a la falta de respeto por parte de los alumnos (manifestado esto con los conceptos que los alumnos escriben).

Que si bien los docentes varones manifiestan *-que es más fácil que un alumno falte al respeto a una maestra mujer que a ellos, maestros varones-*. Esto es porque las mismas mujeres se ilustran pequeñas, vulnerables y pacientes y maternales, para ser blanco o presa fácil de los alumnos hombres incluso de las mismas mujeres, alumnas mujeres. Deberíamos con esto conformar, las mujeres, una sociedad de protección y solidaridad como los hombres y no ponernos trabas, incluso existe una frase que reza en una obra de teatro *-“Entre mujeres podemos despedarnos, pero jamás nos haremos daño”-*. ¿Cómo que despedazar a alguien sin hacer daño, no es una contradicción? Frase dicha por una mujer.

CAPÍTULO VIII

EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN PERSONAL

Demostrar que los conceptos que los alumnos determinan en la construcción conceptual del docente se basan en la conducta (este acto incluye su pensamiento, movimientos físicos, expresión oral y facial, respuestas emocionales) del docente varón o mujer dentro y fuera del aula se dan en la vida cotidiana que fue el objetivo principal de esta investigación.

Acercarnos a *la vida cotidiana*⁸ dentro del aula de clases además de reflexionar acerca de la relación que existe entre alumno y docente, y como esta relación contribuye a que el alumno construya imágenes conceptuales del docente con una perspectiva de género nos dirige a una reflexión.

Esta reflexión empieza cuando el maestro o maestra se dirige a sus alumnos, comunica sus pensamientos además de la transmisión de expectativas, normas, roles, actitudes, valores, creencias y comportamientos que los docentes, tanto varones como de mujeres transmiten dentro y fuera del aula.

La conducta que el maestro o maestra decida adoptar puede pasar desapercibida o no para el maestro o maestra. Sin embargo, estas conductas cobran un sentido y un significado para los alumnos.

Los sentidos y significados que dan los alumnos a las palabras o discurso del docente hacen que los alumnos construyan imágenes de los docentes, imágenes que

⁸ Vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social.
Heller, Agnes(1977) Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península. Barcelona.

pueden ser favorables o no favorables y dependen del discurso del docente, de cómo dice lo que dice y de su conducta en clase no importa si es varón o mujer.

El análisis de la Imagen Conceptual del Docente ha sido motivo de investigaciones educativas, estos estudios hablan del discurso docente dentro del aula, por ejemplo: Antonia Candela (2001) en su artículo *Corrientes Teóricas sobre discurso en el aula*, hace un análisis de los aportes del discurso del aula y algunos cuestionamientos desde disciplinas a fines como la lingüística, la sociolingüística, las perspectivas socio cognitivas, socioculturales o socio históricas, la etnografía donde se analizan puntos en común entre diversas perspectivas del discurso en el aula y sus estudios del lenguaje.

Estos estudios del lenguaje, ya sea de manera oral o escrita, nos ayudaron a reflexionar en si el discurso docente tuvo efectos en los alumnos, para que ellos construyan imágenes conceptuales del docente varón o mujer. Y si existe alguna diferencia entre la concepción que se tiene del docente varón o mujer.

Fue grato que la construcción que los alumnos realizan para la conceptualización de la imagen docente, depende del género del maestro, en varias tomas de nota los alumnos mencionaron- *las maestras son más tranquilas y los maestros más exigentes*- esto se puede explicar con lo que Martha Lamas (1998:79) por su parte planteo, que el género, es una construcción simbólica e imaginaria que comporta los atributos asignados a las personas a partir de la interpretación cultural de su sexo.

Los comentarios que los alumnos realizan en cuanto a la conceptualización de la imagen del maestro o maestra están basados en una construcción simbólica (tomado este termino de Bourdieu) y cultural que como seres humanos construimos a partir de la educación que recibimos como en casa y escuela y esto se concatena en el hecho de que la perspectiva de género es un hecho histórico y no económico.

Las conductas que manifiestan el docente hombre o mujer generan que los alumnos construyan ciertas imágenes, por ejemplo el maestro enojón, la maestra paciente, por citar algunos adjetivos.

Menciona Hernández(1996:126) que al estar basadas estas relaciones en las construcciones sociales y simbólicas en la diferencia sexual, las relaciones entre hombres y mujeres se estructuran relaciones de poder cuya característica principal y esencial es el dominio masculino.

Al hombre no se le pueden otorgar adjetivos denigrantes y la forma de denigrarlo es con adjetivos de género femenino que lo humillan pero que en síntesis es una agresión a la mujer desde el aspecto de la relación de género.

Por eso las mujeres se encargan de las labores del hogar y los hombres a las labores fuertes, de resistencia y en el ámbito escolar la concepción que los alumnos elaboran de las docentes mujeres es que son tiernas, responsables, tranquilas y blancos fáciles de ser agredidas, tanto por las alumnas que por los alumnos varones, al contrario de un docente varón.

En conclusión podemos ver que las normas de género, dictan el comportamiento esperado, según los roles de género; las virtudes y las características de género son rasgos psicológicos que se consideran masculinos o femeninos se adecuen a las normas de género asignadas a hombres y mujeres.

Bibliografía

- Amorós, C. (1994) "Feminismo: Igualdad y diferencia". Capítulo I. PUEG-Programa Universitario de Estudios de Género- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anderson, B. & Zinsser, J.(2009) Historia de las mujeres una historia propia. Crítica. Barcelona.
- Arenas, J., Arenas, M., González, E., Velázquez, S., & Velázquez, S. (2005). La mujer docente del área de Bibliotecología en México. Presencia y desarrollo profesional. Anales de Documentación, 117-124. Extraído el 24 de febrero de 2010 desde redalyc.uaemex.mx/redalyc
- Aristóteles (1999). Ética Nicomaquea. México: Nuevo Talento.
- Beauvoir, S. (2009). El segundo sexo. Argentina. De bolsillo.
- Bourdieu, P. (2002). Lección sobre la lección. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). La dominación masculina, quinta edición, Barcelona: Anagrama.
- Bilbeny ,Nobert (1997). La revolución en la ética. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Carmona León, A. coord. (2007) Las políticas educativas en México: sociedad y conocimiento. México: Ediciones Pomares
- Comenio, Juan, A. (2003) Didáctica Magna. Méxco: Ed. Porrúa.
- Delgado, J., Gutierrez,J. (1994) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Síntesis. Madrid.
- Dewey, J. (1978) Democracia y Educación. Buenos Aires: Editorial Lozada S. A.
- Díaz Barriga, A. (1984). Didáctica y currículum. México: Editorial Nuevo Mar.
- Díaz Barriga, et al. (1989). El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas. México: Dilema.
- Durkheim, E. (2006) Educación y sociología. México: Colofón.
- Ferreiro, G. (2009) Una nueva propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en la Universidad Nacional del Mar del Plata. Redalyc, Argentina.
- Fuentes Molinar, O. "¿Es posible enseñar valores?", en Voces de la Educación. Educación y Ética: un debate actual. Xalapa, Veracruz, año I, número 1, enero-junio 2000.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Gómez, M. E. (2003) *La iconología. Un método para reconocer la simbología oculta en las obras de arquitectura*. **Argo** pp. 7-39
- Gramsci, Antonio (2003) *Cartas de la Cárcel (selección de epístolas)*, Editorial Era, México.
- Hartman, H.(2003) “El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista”. (1983) Texto que integra bibliografía del curso de formación a distancia “Las fisuras de la teoría: El género en perspectiva” desarrollado por la CLACSO.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.
- Jodelete, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, M.(1996) “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Lamas, M. (1996) “El género: la construcción cultural de la diferencia sexual”. PUEG- Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México
- Latapí, P.(2003) *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión, No. 6*. SEP. México.
- Lerner, I. (1994) *La problemática en la enseñanza del español como lengua extranjera: el caso de Israel*. Universidad Abierta de Israel.
- Magris, C.(2001) *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona. Anagrama.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mill, S. (2007). *El utilitarismo*. España: Alianza Editorial.
- Moore, W.E.(1970) *The profetisons' roles and rules*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- Mora, M.(2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Mexico. Universidad de Guadalajara.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Moscovici, S. (1999) *Psicología Social*. Barcelona: Paidós. .

- Ochoa. A. (2000) Ensayos sobre educación. Formación de profesores. Querétaro. UAQ.
- Perea A. E. (1980). La evolución profesional de la mujer en la universidad de México. Centro de estudios sobre la mujer, El Colegio de México, México.
- Platón (2006). La República. México: Grupo Editorial Tomo.
- Reyes Heróles J. (1972). La Historia y la Acción. (La Revolución y el desarrollo político de México). Seminarios y Ediciones. Colección "Hora h". Madrid.
- Ramírez, H.I., (2011). El compromiso ético del docente. Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", México
- Ríos, M. (2007) Imagen social urbana del docente de educación básica y factores asociados en la región de Ayacucho.
- Rodríguez, G. y otros (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. Málaga.
- Rousseau, Juan, J. (2004) Emilio o de la educación. México: Ed. Porrúa
- Sanchez, A. (2005) La relación maestro alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. Revista de Educación y Resarrollo. No.4, pp.21-27
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2002) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica,
- Torrealba, M. (2004) La interacción docente y el discurso pedagógico de la Ironía. Educere, No.26. pp. 335-360
- Turner, C. y Hodge, M.N. (1970) Occupations and professions. En: Jackson, J.A., Professions and professionalization. Londres, Cambridge,.
- Van Dijk, T.A. (2005) Estructuras y funciones del discurso. Madrid. Ed. Siglo veintiuno editores
- Weber, M. (1992). Economía y sociedad. México: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Vygotsky. L. (2008) Pensamiento y lenguaje. Ediciones Quinto Sol. México
- Weber, M. (1992). Economía y sociedad. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Wilensky, H.L. (1970) The Professionalizations of Everyone. En Grusky, Oscar y George Miller (eds), The sociology of organizations: basic studies. Nueva York, The Free Press,.
- Yepéz, H. (2005). Defragmentación. Adiós al posmodernismo (y a los Estados Unidos) Replicante, pp.3-71
- Zabalza, M. A. "Innovación en la Enseñanza Universitaria", Contextos Educativos, 2003-2004, Vol. 6-7, pp. 113-136.

Referencias electrónicas

- Arenas, J., Arenas, M., González, E., Velázquez, S., & Velázquez, S. (2005). La mujer docente del área de Bibliotecología en México. Presencia y desarrollo profesional. *Anales de Documentación*, 117-124. Extraído el 24 de febrero de 2010 desde www.redalyc.uaemex.mx/redalyc
- Bustos, O. (2002). "Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades", ANUIES, México. Extraído el 18 de diciembre de 2009 de www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia
- Cañas-Quirós, R.: Ética general y ética profesional, Revista Acta Académica, Universidad Autónoma de Centro América, Número 23, pp [111–124], ISSN 1017–7507, Noviembre 1998.(Consultado en internet el 28 de marzo, 2013) <http://ares.unimet.edu.ve/humanidades/fbhu02/aleandro/EticaGP.htm>
- Diccionario de la Real Academia Española. (28 de mayo de 2009) versión en línea en www.rae.es.
- Fernández, J.(2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.3, No. 1, 2001.
- Gutiérrez, C. (1994). La mujer como agente de cambio en la educación: un estudio de caso. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE, México. Extraído el 05 de abril de 2010 de www.latarea.com.mx/articu/articu8
- Heredia, A. "Valoración Social y Educación de la Mujer: Mito y Realidad. Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. VII, No. 06. México. Extraído el 09 de marzo de 2010 de www.anuies.mx/servicios/p_anuies
- Hernández, M. (2004). Las académicas universitarias mexicanas y su quehacer en la docencia, en la investigación y extensión. Una aproximación. Caso UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México) Revista otras miradas, Vol. IV, No. 001, Universidad de los Andes, Venezuela. Extraído el 12 de marzo de 2010 de [www .redalyc.com](http://www.redalyc.com)
- Ovando, C. (2007). Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior. Biblioteca Virtual. Chile. Extraído el 01 de abril de 2010 de www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/.../05OCrespo.pdf
- Pabón de Reyes, C.(2010) *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico . Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica*
- Sandoval. K (2003) Pestalozzi Universidad Católica de Valparaíso. Consultado el 20 de mayo de 2010 <http://www.profesores.ucv.cl/katiasandoval/pdf/decroly.pdf>
- Scott Joan W. (1986) *The American Historical Review* Vol. 91, No. 5 pp. 1053-1075

Solana, Ricardo (1993) Administración de Organizaciones. Ediciones Interoceánicas S.A. Buenos Aires. Pág. 208.
<http://www.monografias.com/trabajos5/moti/moti.shtml>

Anexos

Anexo I

Cuestionario de Entrevista a docentes MUJERES de COBAQ

Cuántos años tienes _____

Estado civil _____

Tienes hijos(as) _____ de cuantos años _____

Profesión _____

Antes de entrar a COBAQ o a la docencia trabajabas en otro lugar y cuál era el ramo

Por qué ingresaste a COBAQ

Años de trabajar en COBAQ _____

Turno _____

Materia que imparte _____

1. ¿Por qué escogiste el trabajo de ser maestra?

2. Cómo es el trato de los alumnos hacia ti (como maestra mujer) que hacia el maestro varón

3. Qué diferencia piensas que existe entre un docente varón y una docente mujer cuando imparten la clase

4. Cómo se diferencia el trato de los directivos y administrativos para la mujer y el hombre docente.

5. Con que problemas te enfrentas (al ser maestra mujer) en el aula

6. Cómo conceptualizas al docente varón y docente mujer

Cuestionario de Entrevista a docentes HOMBRES de COBAQ

Cuántos años tienes _____

Estado civil _____

Tienes hijos(as) _____ de cuantos años _____

Profesión _____

Años de trabajar en COBAQ _____

Turno _____

Materia que imparte _____

1. ¿Cómo llegaste a ser maestro? _____
2. Crees que existe el mismo trato de los alumnos hacia ti que hacia la maestra mujer

3. Que diferencia existe entre un docente varón y una docente mujer cuando imparten la clase.

4. El trato de los directivos, administrativos es igual para ambos mujer y hombre docentes.

5. Con que problemas te enfrentas (al ser maestro hombre) en el aula

6. Cómo conceptualizas al docente varón y docente mujer

Anexo II
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

La imagen conceptual del maestro: una perspectiva de género

El siguiente cuestionario, que vas a contestar, está elaborado para reunir datos, además, servirá a una investigación. Toda la información que proporcionas será confidencial y no será publicada, siéntete con confianza para contestar libremente. Toda la información que proporcionas nos será de mucha utilidad, Gracias por tu ayuda.

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiendes por motivación?

2. Tus maestros te motivan y de qué manera? Quién te motiva más tu maestro o maestra?

3. Tus maestros te hacen sentirte confiado (a): SÍ NO

4. ¿Cómo sabes cuándo tus maestros te están motivando con sus palabras o sólo están diciendo choro?

6. Menciona 3 frases que hayan usado tus maestros o maestras para motivarte de manera positiva

7. Menciona 3 frases que hayan usado tus maestros para desmotivarte

Incluye

Si un maestro está interesado en hacer que sus alumnos aprendan ¿qué le sugerirías a ese maestro con respecto a su forma de dirigirse a los alumnos?

Superior no universitaria ()

En caso de tener formación superior, cuál es su profesión:

Profesor () Abogado ()

Ingeniero () Médico ()

Contador () Policía ()

Otro, indicar : _____

- ¿Quiénes viven con Ud. y cuál es su parentesco?

Abuelo () Abuela () Padre ()

Madre () Hermanos () Hermanas ()

Tíos () Sobrinos () Cuñados (as) ()

Primos ()

Otro, indicar : _____

- ¿A cuánto asciende el ingreso económico mensual familiar?

Menos de S/. 500 () S/. 1501 – 2000 ()

S/. 500 – 1000 () S/. 2001 – 2500 ()

S/. 1001 – 1500 () Mayor de S/. 2500 ()

- La vivienda que ocupa Ud. y su familia es:

Alquilada ()

Propia ()

- La vivienda que ocupa Ud. es de:

Piedra y/o barro ()

Adobe ()

Material noble ()

- ¿Cuántos miembros de la familia laboran y contribuyen en la economía del hogar?:

Sólo uno ()

Dos ()

Tres ()

Más de tres ()

- ¿Con qué artefactos domésticos cuenta Ud.?

Lavadora ()

Televisor ()

Refrigerador ()

Equipo de sonido ()

Cocina a gas ()

Vídeo ()

Horno microondas ()

Computadora ()

Otro, indicar : _____

IV. DATOS ESPECÍFICOS

- **Marque con una cruz (X) las alternativas de las afirmaciones que a continuación se listan:**

AFIRMACIONES	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO/NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1.- LA FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS ES ADECUADA EN LAS NORMALES Y UNIVERSIDADES.					
2.- LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS ES MEJOR EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS QUE					

PRIVADAS					
3.- LOS CONOCIMIENTOS CON LOS QUE EGRESAN LOS PROFESORES ES SUFICIENTE PARA EJERCER LA PROFESIÓN DOCENTE					
4.- LOS PROFESORES QUE EGRESAN DE LAS ESCUELAS PRIVADAS POSEEN MEJOR CONOCIMIENTOS QUE LOS QUE EGRESAN DE ESCUELAS PÚBLICAS					
5.- LOS PROFESORES QUE EGRESAN DE LAS ESCUELAS NORMALES POSEEN CONOCIMIENTO MAYOR PARA EJERCER LA PROFESIÓN DOCENTE.					
6.- LOS PROFESORES QUE EGRESAN DE LAS ESCUELAS NORMALES TIENEN MAYOR VOCACIÓN QUE LOS QUE EGRESAN DE LAS UNIVERSIDADES.					

En una escala de 1-10: ¿qué concepto tiene de la profesión de maestro del Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro Plantel 13? _____

Enumere las siguientes profesiones según la importancia social que le concede, con puntuación del 1-10 a cada una de las profesiones.

Psicólogo _____

Profesor _____

Trabajador social _____

Abogado _____

Médico _____

Contador _____

Enfermera _____

Administrador _____

Ingeniero civil _____

Arquitecto _____

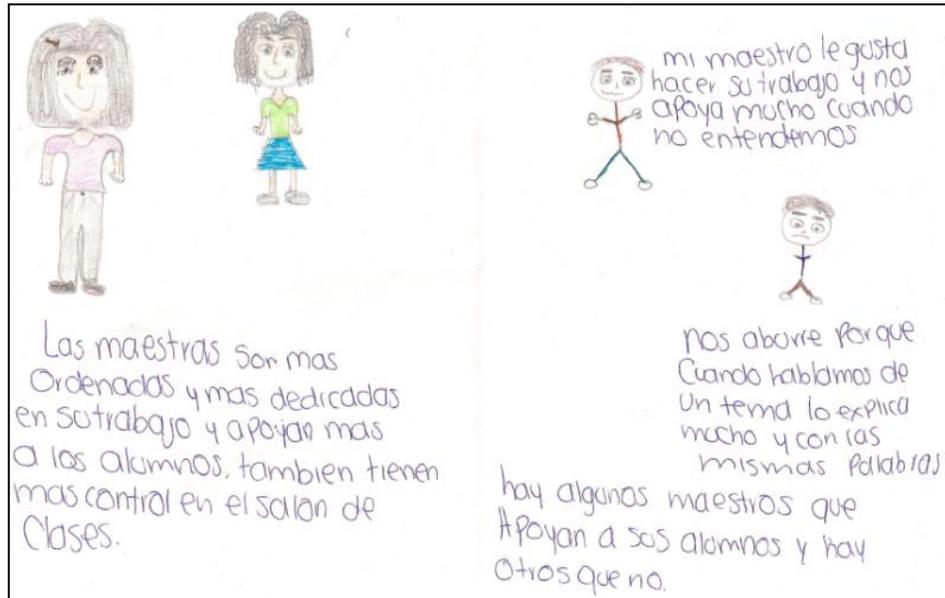
Dentista _____

Secretaria _____

Para usted ¿quién representa mejor maestro una mujer o un hombre?

Gracias por su colaboración

Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3

3

Hombre.



- no entiendo lo que explican
- son más dinámicos
- más estrictos
- Seguros
- es difícil entenderlos..

Mujer.



- es muy crítica
- entiendo su forma de explicar nada miedo...
- explica muy bien
- es más estricta
- A veces aburre sobre.
- Son más tranquilas.
- seguras...

- amable y Feliz
- entiendo su forma de explicar
- es fácil su materia.
- es muy paciente
- es divertida su clase...

Dibujo 4

