

# Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIX, núm. 1, pp. 9-36

Bradley A. Levinson\*\*

## RESUMEN

Este estudio se basa en una investigación etnográfica sobre una escuela en la provincia de México con el objetivo de plantear algunas sugerencias sobre las prácticas institucionales de equidad entre los géneros. Se presenta un breve resumen de la investigación comparativa sobre lo masculino y lo femenino en la educación, en diferentes lugares del mundo, y se revisa la reciente literatura en lengua inglesa sobre ideologías de género en México y América Latina. Una vez presentados algunos hallazgos sobre relaciones entre los géneros en una escuela secundaria mexicana, se sugieren algunas opciones para una reforma pedagógica y de la estructura escolar que facilite la creación de una mayor equidad entre los sexos en la educación secundaria.

## ABSTRACT

This study is based on an ethnographic study of a provincial Mexican secondary school, and its goal is to make some suggestions about creating institutional practices of gender equity for that educational level. First, the author presents a brief summary of some of the comparative research on masculinity and femininity in education in different parts of the world, and then he reviews recent studies in English that explore gender ideologies in Mexico and Latin America. Moving on to a presentation of some of his ethnographic findings on gender relations and ideologies at a Mexican secondary school, the author finishes with some suggested options for pedagogical and structural reform that could facilitate the creation of greater gender equity in Mexican secondary education.

---

\* Traducción de Delfín Ignacio Grueso. Revisión de Bradley Levinson, Ernesto Colunga, y Elia. Este trabajo fue originalmente presentado en el encuentro de Latin American Studies Association, sección sobre "Género y Educación en América Latina", Hotel Continental Plaza, Guadalajara, Jalisco, abril 17 de 1997.

\*\* Profesor de Antropología y Sociología de la Educación en el Department of Educational Leadership and Policy Studies, School of Education, Indiana University Room 4228 Bloomington, IN 47405 USA.

## INTRODUCCIÓN

Las investigadoras feministas de la educación en América Latina han encontrado que sus mejores esfuerzos por lograr la igualdad entre los sexos se ven afectados por ideologías de género profundamente arraigadas. En la introducción a su muy citado volumen, Stromquist (1992: 4-5) subraya que los cambios progresistas en la educación, tales como el crecimiento en la cobertura escolar para las mujeres en todos los niveles de escolaridad o un currículo abierto y neutral en materia de género, pudieran ser contrarrestados por las prácticas de un currículo oculto, moldeado por los estigmas sociales negativos de los sexos. Así, aunque el ingreso de las mujeres a las escuelas aumente, y ellas se enfrenten a formas de marginación institucional menos obvias, terminarán encontrando los obstáculos de una sutil discriminación. Irónicamente, la mayor afluencia de las mujeres a la educación y a la fuerza laboral podría no alterar, en forma sustancial, el orden social y político que las sigue subordinando.

En una publicación más reciente, Stromquist (1995: 452) destaca la necesidad de examinar y enfrentar los “mecanismos ideológicos” en las escuelas que limitan a los estudiantes, tanto para cuestionar el orden social como para buscar nuevas alternativas. En este planteamiento existe el supuesto de que los profesores, los textos escolares y los directivos —aquellos responsables de las actividades pedagógicas “oficiales” en la escuela— son quienes transmiten esos mecanismos ideológicos. Sin embargo, habría que aclarar que la discriminación y los mensajes ideológicos aparecen, muy a menudo, como patrones normativos o estereotipos de género que son comunicados a través de las redes informales de la cultura estudiantil. Apoyándose en las ideologías de género que circulan dentro y fuera de la escuela, los estudiantes participan activamente en la tarea de apropiación y asimilación de los discursos que llegan a definir los horizontes de las oportunidades y metas de sus vidas. Tal producción cultural, normalmente, ocurre en pequeños grupos de carácter informal y ayuda a crear la matriz intersubjetiva para la formación de identidad en la escuela. Éste es un aspecto crucial, pues mucha de la reflexión crítica sobre el papel del Estado en la educación asume que los profesores actúan como agentes del gobierno. De esta forma,

se piensa que ellos transmiten, de manera acrítica, imágenes conservadoras acerca de los géneros, mismas que supuestamente les fueron impartidas en las escuelas normales y en otros centros de profesionalización. Nuevos estudios han abierto una visión más compleja de los profesores y de su relación contradictoria con el Estado (Cortina, 1992; Ginsburg, 1995; Rockwell y Mercado, 1986; Rockwell, 1995). En mi propio trabajo etnográfico en una escuela secundaria de provincia (Levinson, 1998a, 1998b y en prensa), encontré que muchos profesores —incluidos hombres— han expresado un fuerte y sincero compromiso respecto del avance de las mujeres, a menudo llevado a una práctica de género destacablemente progresista. Por ejemplo, ellos han tratado de propiciar que las mujeres tengan una participación mayor que los hombres y han favorecido su acceso a posiciones de liderazgo en las escuelas. Muchos de los estudiantes, en cambio, han tendido a reproducir ideologías de género bastante conservadoras a pesar del esfuerzo de los profesores.

Las ideologías de género apropiadas y (re)producidas por los estudiantes a menudo involucran normas sobre el modo correcto de ser masculino y de ser femenino. En ocasiones, esas ideologías pasan de las declaraciones expresas y se materializan en prácticas, incluyendo gestos o acciones que concretizan estilos masculinos y femeninos y que, al mismo tiempo, afirman los valores correspondientes a tales conductas. En la literatura sobre género disponible en las ciencias sociales europeas y estadounidenses, ha habido una verdadera explosión de estudios sobre masculinidad y femineidad (Connell, 1995), muchos de ellos en el campo de la educación (Mac an Ghail, 1994; Raissiguier, 1994; Kenway, 1995). Este interés académico refleja el creciente reconocimiento que el cambio (tanto social como educacional en favor de la emancipación de la mujer) debe tomar en cuenta la forma en que se perpetúan las ideologías retrógradas acerca de la masculinidad y la femineidad. A lo largo de muchos contextos nacionales y locales, las ideologías dominantes sobre el papel de la mujer tienden a justificar la actitud agresiva de los hombres. Por ello, la tarea educativa en favor de una equidad entre los géneros debe enfrentar la tendencia a privilegiar las masculinidades agresivas en la esfera pública, revalorizar y redefinir la naturaleza de lo femenino, y proponer un modelo más flexible para

las identidades de género en la escuela. En verdad, ninguna reforma legislativa, administrativa u organizacional es suficiente para contrarrestar tales ideologías enraizadas en la cultura popular. Más bien nuestra tarea debería centrarse en el entorno escolar. Como mencionan Cornwall y Lindisfarne (1994: 5), “las nociones de masculinidad son tan fluidas... que nosotros debemos explorar cómo diversas formas de masculinidad son definidas y redefinidas en la interacción social... La relación contingente y variante entre ‘masculinidad’/‘hombres’ aparece clara cuando examinamos la *puesta en práctica* de masculinidades hegemónicas y subordinadas en un mismo escenario”. Lo mismo vale para lo femenino. Sin perder de vista las dimensiones históricas y estructurales de las ideologías de género, es todavía posible examinar las características cambiantes de los géneros en escenarios tales como la escuela, y proponer intervenciones correspondientes. Como plantea Connell (1987), una reconfiguración del poder en los “regímenes de género” en el nivel local, a menudo efectuado a través de retos a las masculinidades y femineidades hegemónicas, puede llegar a tener un impacto significativo sobre las relaciones de poder en el “orden de los géneros” en un nivel más extenso. Este punto se volverá a discutir en las conclusiones.

En este trabajo, revisaré brevemente algunos de los hallazgos sobre masculinidades y femineidades obtenidos en mi estudio etnográfico sobre la cultura estudiantil en una secundaria mexicana, a la que llamaré. “Escuela Secundaria Federal” (ESF) (Levinson, 1993, 1996, 1998b). En estas publicaciones previas, he explorado los modos en que lo masculino y lo femenino son construidos y debatidos en la cultura estudiantil, lo mismo que algunas de las consecuencias de tales construcciones culturales, especialmente para las aspiraciones e identidades de las mujeres. Mi propósito aquí es más bien indagar sobre las raíces históricas y culturales de tales prácticas ideológicas, interrogar el papel del Estado y de la escuela secundaria como formas institucionales en relación con la reproducción de tales ideologías, y proponer algunos medios de acción posibles para enfrentar las ideologías dominantes, creando, de esa forma, las condiciones para una más completa y duradera equidad de género en la escuela.

## I. RECIENTES CONTRIBUCIONES ANTROPOLÓGICAS E HISTÓRICAS AL ESTUDIO DE LAS IDEOLOGÍAS DE GÉNERO EN MÉXICO

Partamos de una definición: como un antropólogo, yo entiendo la promulgación y valoración de las masculinidades y femineidades como un proceso cultural en el cual se le atribuye a cuerpos sexualmente diferenciados un rango de conductas y disposiciones posibles. Los miembros de una sociedad dada no necesariamente “comparten” todos los significados y valores atribuidos a diferentes masculinidades y femineidades, pero sí comparten un marco de referencia, un “discurso”, por llamarlo de alguna forma, en el cual podrían discutir sobre los valores y los significados.<sup>1</sup> Dentro de este discurso, las diferentes masculinidades y femineidades representan diferentes clases de valor, y tales valores son negociados en momentos y espacios específicos de la vida de una sociedad o de una institución social. Más aún, el marco de referencia cultural dentro del cual son negociados lo masculino y lo femenino, tiene dimensiones histórica, material, regional e institucionalmente diferenciadas. Es decir, a través del tiempo evoluciona y adquiere nuevos elementos mientras elimina algunos de los anteriores; está estrechamente vinculado con relaciones de poder, incluyendo procesos de formación del Estado y la nación —los cuales determinan el control del trabajo y los recursos en una sociedad (Bourque, 1989)— y es finalmente matizado o bien transformado en los espacios regionales que constituyen las relaciones entre las “culturas íntimas” de una sociedad compleja (Lomnitz-Adler, 1992). Como Connell (1993a, 1995) nos ha recordado, no todas las sociedades, antiguas o contemporáneas, tienen categorías distintas para lo masculino y lo femenino. Aun las famosas “masculinidades del Atlántico Norte”, ahora hegemónicas en las sociedades de los Estados Unidos y Europa —y hasta cierto punto compartidas por las sociedades de las antiguas colonias españolas

---

<sup>1</sup> Stern (1995) produce una noción de “cultura como argumento” muy próxima a lo que menciono aquí.

como México—, tienen sus orígenes en “los retos que las mujeres plantean al orden de los géneros, la lógica del proceso de acumulación en el capitalismo industrial basada en género y las relaciones de poder del imperio” (Connell, 1995: 191). Antes de que estos procesos se consolidaran, las relaciones homosexuales, por ejemplo, no fueron entendidas como que definían un tipo de hombres (y por lo tanto de masculinidad) y las mujeres no tenían muy bien definida la femineidad con relación a algún ideal masculino. Connell nos ayuda a entender las líneas generales de un proceso moderno de concentración de poder económico y político único, cuyas repercusiones se extienden hasta el campo de las relaciones cotidianas entre los géneros.

Varios estudios recientes en lengua inglesa sobre las relaciones e ideologías de género en México, nos ayudan a comprender las herencias histórica e institucional que impactan en el juego de lo masculino y lo femenino en la ESF. El estudio histórico sobre las relaciones entre campesinos de Michoacán y el régimen de Lázaro Cárdenas en los años treinta, hecho por Marjorie Becker (1995), destaca las representaciones del género envueltas en la lucha política y delinea los fundamentos ideológicos sobre los géneros en el catolicismo popular de la región. Los sacerdotes incentivaban a las mujeres a adoptar a la Virgen María como su modelo de “pureza y obediencia” (*ibid.*: 16) y a practicar una autonegación. Los rasgos correspondientes de abnegación y modestia fueron transformados en prácticas específicas que, como un patrón de conducta, sirvieron para proteger “un orden social desigual” (*ibid.*: 28), para “mantener el *status quo*” (*ibid.*: 100). Como otras autoras (Alonso, 1995; Mallon, 1995), Becker hace notar las poderosas, aunque circunscritas, recompensas que tal abnegación ofrecía a las mujeres: como “lugartenientes religiosas”, ellas gobernaban la vida espiritual de la unidad familiar y podían encontrar gratificación en el poder moral que ellas ejercían dentro del hogar. Cuando los cardenistas anticlericales intentaron imponer la agenda de un Estado centralizante, oponiéndose al poder de la Iglesia, tuvieron que enfrentarse a este poder moral de las mujeres. Según Becker, los cardenistas lograron “una reconstrucción política” de las representaciones clericales sobre la femineidad, desarrollando mensajes específicos para hombres y mujeres (*ibid.*: 100). Los cardenistas asumieron que los intereses y

actividades de las mujeres surgían de sus capacidades reproductivas, y que se necesitaba crear una correspondiente política revolucionaria dirigida a ellas. Lo que la obra de Becker nos muestra es el papel contradictorio de las mujeres en el choque histórico y político entre las instituciones dominadas por los hombres, Iglesia y Estado. Las nociones propias de la femineidad, sorprendentemente similar entre las dos instituciones, son utilizadas para justificar la subordinación persistente de las mujeres.

La etnografía histórica de Ana Alonso (1995) es muy útil para aclarar los diferentes significados de masculinidad y femineidad que evolucionan en la relación cambiante entre la fronteriza comunidad norteña de Namiquipa y el Estado central mexicano. Alonso se ocupa, fundamentalmente, en comprender el rol jugado por los “tropos de género naturalizantes” (*ibid.*: 74)<sup>2</sup> en la estructuración de las relaciones de dominación entre hombres y mujeres, pero también entre “civilizados y salvajes”, ricos y pobres, etc. Para nuestro propósito, me concretaré a presentar el análisis que Alonso realiza de los tropos que determinan las relaciones entre hombres y mujeres. Retomando medio siglo de estudios académicos sobre el complejo de honor y deshonra en el Mediterráneo, Alonso saca a la luz la estereotipada imagen del macho mexicano para identificar dos componentes claves del honor masculino que juegan un rol importante en la vida social de Namiquipa. El primero, llamado por ella honor ascendiente, constituye el componente “natural” del honor masculino y el fundamento “natural” del poder masculino en la sociedad. Este aspecto del honor es basado, ante todo, en concepciones de fuerza física y expresiones de “valor, virilidad, autonomía y dominio” (Alonso, 1995: 80). El hombre, por naturaleza fuerte, es un verdadero macho, pero el macho no es la forma de masculinidad más valorada. Al contrario, el verdadero hombre, la forma de masculinidad más apreciada, debe moderar la fuerza física del macho con los atributos civilizados de *vergüenza* y *respeto*. Este fundamento cultural del honor masculino que constituye

---

<sup>2</sup>Los “tropos naturalizantes” se refieren a las expresiones metafóricas que tienden a pintar de “natural”, es decir, arraigado en la esencia de la naturaleza, lo que es en realidad social e históricamente construido.

el llamado "... honor-virtud, comprende el exitoso ordenamiento y control de los instintos y pasiones por la razón y la moral" (*ibid.*: 81). El honor-virtud incluye el "reconocimiento de los compromisos sociales... la honestidad, la generosidad, la habilidad para el trato recíproco, la capacidad para respetar los derechos de los demás al honor, la dedicación al trabajo y el cumplimiento de las responsabilidades para con la familia y la comunidad a que se pertenece" (*ibid.*: 81). Debe resaltarse que la autoridad legítima se la ganan solamente aquellos hombres que logran un balance entre el honor-ascendiente y el honor-virtud. Alonso concluye que "El verdadero honor masculino presupone tanto la virtud como la ascendencia, tanto cualidades y atributos naturales como culturales" (*ibid.*: 82).

Asimismo, el honor femenino en Namiquipa tiene dimensiones naturales y culturales. Al igual que Becker, Alonso asevera que la imagen de la Virgen María ha servido como una importante fuente de representaciones para la femineidad natural, consistente en pureza sexual, virtud espiritual y el carácter sagrado de la maternidad. En efecto, "la maternidad es la realización de la 'naturaleza' femenina" (*ibid.*: 85), y las mujeres tienden "por naturaleza" hacia las cualidades de castidad, modestia, autonegación y sumisión. No obstante, el aspecto natural de lo femenino se ve irónicamente devaluado por el carácter invasivo de la procreación sexual. En contradicción con la imagen de pureza, Alonso nos hace ver que la "naturaleza penetrable del cuerpo femenino termina siendo vista como causa de vulnerabilidad, contaminación, apertura, vergüenza, impotencia, pérdida de autonomía y pérdida de control sobre sí misma por parte de la mujer" (*ibid.*: 86). Si ésta es la imagen ambigua de la naturaleza femenina, la dimensión cultural del honor femenino, lograda a través de estrategias de control social, intenta recuperar y reinstalar el aspecto positivo del honor natural. Así, las mujeres son educadas para cultivar la modestia sexual y mantener "el porte recatado, apacible y casto como prueba de hermetismo corporal" (*ibid.*: 86). Las mujeres deben también limitar su presencia en la esfera pública. Sólo con este tipo de control cultural puede ser resguardado el aspecto natural de la pureza de las mujeres. La construcción cultural de lo femenino en Namiquipa,



[...] simultáneamente oprime y habilita a las mujeres. Por una parte, las virtudes sagradas de las mujeres les otorgan cierta autoridad moral sobre los hombres. Por otra parte, la irredimible permeabilidad del cuerpo femenino... coloca a las mujeres bajo el control masculino. La ideología de honor de género ha negado el acceso de las mujeres a cargos públicos y a la votación durante las elecciones, y ha limitado también sus oportunidades de trabajo fuera de casa y su participación en la esfera pública (*ibid.*: 87).

Lo que da verdadero poder analítico al estudio de Alonso sobre la lógica subyacente en las relaciones de género en Namiquipa, es su carácter histórico y extralocal. Quiere mostrar cómo esas construcciones locales de masculinidad y femineidad han evolucionado históricamente en el contexto de la relación de Namiquipa con el gobierno colonial español y luego con el Estado mexicano. Namiquipa fue establecida primero como una aldea de frontera militar en la lucha colonial española contra los bárbaros apaches. El Estado colonial invirtió abundantes recursos ideológicos y materiales en esas comunidades de frontera, y tendió a relacionar el honor masculino con el uso legítimo de la violencia contra los apaches salvajes, mientras glorificaba el honor femenino como la base para la producción y la reproducción de colonos civilizados sobre la frontera salvaje. Los campesinos pobres que llegaron a habitar Namiquipa asimilaron el discurso del Estado y llegaron a valorar su versión de lo masculino y lo femenino, mientras construyeron asimismo fronteras étnicas basadas en los géneros entre ellos y los apaches. Es más, el honor militar fue uno de los pocos medios por los cuales los subalternos podían capacitarse frente al Estado. Sin embargo, con el tiempo y la Independencia mexicana, la gente de Namiquipa llegó a entender sus patrones de género tanto en relación con el bienestar de la comunidad local, la "patria chica", como en relación con la patria de la nación. Por esta razón, en épocas posteriores, como la de la Revolución mexicana, los habitantes de Namiquipa discreparon mucho de la agenda del Estado nacional. Se apoyaron en ideales de lo masculino y lo femenino formados en la época colonial y comprometidos con el bienestar de la patria chica, para así enfrentar las nuevas propuestas del Estado federal. Alonso reconstruye la compleja interrela-

ción histórica entre los discursos locales y estatales, y nos demuestra los modos en que las ideologías de género son retomadas o producidas en las relaciones de dominación y resistencia entre grupos étnicos y formas de gobierno más amplias.

El nuevo libro de Steve Stern sobre la "historia secreta del género" en México, también tiene mucho que decirnos sobre las ideologías de género en los contextos locales y nacionales. Stern intenta esbozar una apertura hacia la historia de "las tradiciones patriarcales" en América Latina, y decide hacerlo a través de un análisis minucioso de las relaciones de género basadas en la familia y la comunidad, en tres regiones del periodo colonial tardío de México. Él escoge a México en parte porque es el "país latinoamericano donde los arquetipos de masculinidad y femineidad están más intensamente entretreídos con las mitologías de auto-definición nacional" (1995: 20). Resumiendo, Stern insiste en que en los tiempos prefeministas del periodo colonial de México, las mujeres aun participaban en un "mundo de obligaciones y derechos de género intensamente competido" (*ibid.*: 7). Contra el "mito de la complicidad" que le otorgaría a la mujer muy poca visión sobre su propia condición, Stern sugiere que las mujeres inventaron "adaptaciones prácticas" (véase p. 76, entre otras), en las cuales hicieron valer, sobre todo, sus "derechos contingentes de género" dentro de una especie de sistema patriarcal contractual. Aun cuando ellas no quisieran o no pudieran desafiar los principios fundamentales de la autoridad patriarcal, sí intentaron influir en los patriarcas locales (esposos, hermanos, padres, ancianos de la comunidad) para que respetaran los compromisos recíprocos hacia las mujeres bajo el orden patriarcal. Más aún, la manera en que las mujeres se apropiaron de esos derechos problematiza la idea muy difundida de un "código único de derecho, obligación y honor de género", y resalta el carácter más dinámico de un orden de género constantemente cuestionado, en donde de hecho existían "múltiples códigos" (*ibid.*: 18-19). Dicho de otra manera, en ausencia de un análisis explícitamente feminista del patriarcado, las mujeres todavía encontraron (con algunas variaciones de región a región) modos de manipular, desafiar y, en algunos casos alterar, el orden patriarcal existente.

Stern también logra reconstruir ingeniosamente las conexiones entre las culturas de género locales y la más extensa cultura política

de una sociedad. Él sugiere que las culturas políticas patriarcales y autoritarias en el nivel nacional descansan, en última instancia, sobre las estructuras mediadoras del control patriarcal local. Pero esta mediación local no es ni sencilla ni libre de contradicciones. En México, por ejemplo, la cultura campesina local estaba, en efecto, “marcada por una contradicción profunda entre los valores democráticos e igualitarios que reforzaban las reciprocidades y semejanzas entre las familias y los ciudadanos que compartían una condición económica aproximada... y unos valores más jerárquicos que fortalecían la obediencia a las autoridades constituidas y legitimaban la diferenciación de circunstancias y privilegios de acuerdo al barrio o linaje, la base económica o el estatus político” (*ibid.*: 303). Como resultado de esto, y así como las mujeres, dentro de las comunidades, intentaron “pluralizar los patriarcas” como una estrategia para hacer valer sus derechos contingentes de género, en contra de alguna violación de los códigos de género por parte de algún marido u otro hombre adulto, la mayoría de los campesinos “se mostraron receptivos a una visión que asemejaba la autoridad legítima a una especie de patriarcalismo (paternalismo) responsable”. En correspondencia, los campesinos solían suplicarle a un poderoso “buen patriarca”, un “metapadre” que los protegiera o redimiera (*ibid.*: 307).

Stern termina su libro con una discusión muy interesante sobre la “reconstitución de las viejas dinámicas en los nuevos contextos sociales” (*ibid.*: 326). Es allí donde él extrae algunas de las implicaciones de su trabajo sobre el periodo colonial tardío en México para aclarar las luchas de género en el presente. Él reconoce que las reformas liberales del siglo XIX, la revolución militar y política de 1910-1920, y la “revolución silenciosa” forjada por la urbanización y la modernización a lo largo del siglo XX, han creado condiciones novedosas para las relaciones de género en el nivel local, y nuevas opciones de vida para las mujeres —sobre todo por la educación formal (véase Levine *et al.*, 1993)—. A pesar del carácter evidentemente patriarcal de la revolución política misma, los cambios que ella trajo, de hecho, han abierto impresionantes espacios sociales para la participación femenina (Fowler-Salamini y Vaughan, 1994). Con todo, muchas de estas luchas por los derechos de las mujeres deben continuar. Stern abraza la esperanza de que la persistencia de las querellas, las ten-

siones y los actos de violencia que habían sido previamente endémicos en la cultura patriarcal en su plenitud, representen ahora los “intentos desesperados, las acciones defensivas y los gestos de agonía de un régimen patriarcal bajo el asedio” (1995: 330). Como él lo manifiesta, el momento presente es propicio para una

[...] transición parcial desde una discusión cultural acerca de la mutualidad entre desiguales, una discusión sobre las cualidades absolutas o contingentes de los derechos de género en un mundo verticalmente ordenado que separa a los hombres de las mujeres, asignándolos a esferas y roles distintos, hacia un argumento cultural sobre la mutualidad entre iguales o casi-iguales.... en un mundo donde las esferas y los roles masculinos y femeninos podrían coincidirse sustancialmente (*ibid.*: 340).

El estudio etnográfico contemporáneo de Matthew Gutmann (1996) sobre los “significados de macho”, en una colonia obrera del Distrito Federal, retoma el hilo donde Stern lo dejó. Para Gutmann, la imagen del macho mexicano siempre ha sido un estereotipo exagerado, no adecuado para el entendimiento de la complejidad real, la plena gama de las masculinidades mexicanas. Sobre todo en un mundo moderno de “convicciones contradictorias” y plurales (*ibid.*: 22), quizás afín con el mundo de Stern donde las esferas del hombre y la mujer coinciden, los hombres y las mujeres, al formar sus propias identidades, se ven en la necesidad de reformular los códigos de género heredados del pasado. Por supuesto, los hombres “siguen beneficiándose como grupo de algunos aspectos de la subordinación de la mujer” (*ibid.*: 23), pero su dominación es mucho más tenue de lo que podría esperarse. Esto se debe, en parte, a que las mujeres de la colonia de Santo Domingo jugaron un papel muy importante en la formación de la comunidad, sirviendo como paracaidistas y presionando por servicios municipales. Con estas mismas mujeres y sus hijas, entrando al mercado laboral en gran cantidad y logrando niveles más altos de educación, no se ha podido conseguir tan fácilmente un completo dominio masculino. En efecto, Gutmann demuestra cómo el liderazgo de las mujeres en muchos aspectos de la vida comunitaria, tanto como su inmersión en campos ideológicos más amplios constituidos por el feminismo moderno, las ha llevado a

tomar la iniciativa y desafiar expresiones de dominio masculino. Del mismo modo, ellas han logrado la participación de los hombres en una variedad de quehaceres domésticos que habían sido definidos como de incumbencia exclusiva de las mujeres —especialmente el cuidado de los bebés y niños pequeños—. En última instancia, Gutmann critica a la ciencia social por retratar a los mexicanos como inexorablemente guiados por el patrón monolítico de la conducta del macho o marianista. Al contrario, él destaca la “creatividad cultural” de los hombres y mujeres, en circunstancias sociales y económicas variables, para configurar y reconfigurar los parámetros culturales de la conducta masculina y femenina.

Recientes estudios históricos y etnográficos en lengua inglesa arrojan importantes luces sobre la construcción de lo masculino y lo femenino a través de regiones, comunidades y épocas. Al destacar algunas de las aportaciones de estos trabajos, quisiera puntualizar su importancia para entender la configuración actual de las relaciones de género en la escuela secundaria mexicana que he estado estudiando y, por ende, de otras escuelas del país. Estos estudios demuestran que las concepciones locales sobre el comportamiento regidas por género —concepciones valoradas y devaluadas de lo masculino y lo femenino— son negociadas, cuestionadas y transformadas en el transcurso del tiempo, aun cuando conserven continuidades importantes. Los estudios nos ayudan a percibir diferencias y semejanzas entre las ideologías de género que se manifiestan en diversas culturas populares. Sin embargo, los estudios tienden a analizar la relación entre una región (Becker, Stern) y/o una comunidad (Gutmann, Alonso) y el Estado, interpretando así la región o comunidad como una especie de crisol para cambios en las ideologías y relaciones de género frente al Estado. Aunque estos estudios pueden ser muy fructíferos, me parece que el análisis de las relaciones de género al interior de un organismo socializador del mismo Estado debe prestar atención a otros factores. La escuela, como un componente de la política estatal, requiere una atención especial a las posiciones contradictorias de los maestros —ya que funcionan simultáneamente como empleados del Estado y como miembros de las clases populares—, así como también en el carácter popular que su oferta socioeducacional a menudo tiene.

## **II. LA ESCUELA SECUNDARIA, EL ESTADO Y LAS POSIBILIDADES INSTITUCIONALES PARA LA EQUIDAD DE LOS GÉNEROS**

El Estado posrevolucionario mexicano siempre ha procurado incorporar, selectivamente, las demandas y estilos populares en su modo de gobernar (Brachet-Marquez 1994; Joseph y Nugent, 1994; Lomnitz-Adler, 1992). La educación formal, como un elemento del Estado, ha sido bastante abierta a esta intervención popular, tanto en la forma de las subjetividades de los maestros como en los sucesos de la vida cotidiana en el nivel escolar (Mercado, 1985; Rockwell y Mercado, 1986). Es cierto que las escuelas secundarias tienden a ser menos permeables a esta clase de influencia popular, puesto que ellas no suelen tener una relación tan estrecha con la comunidad como la tienen las escuelas primarias, y es menos probable que sus maestros hayan seguido una trayectoria educativa popular. Sin embargo, actualmente, lo mismo que en el pasado, aún es posible observar un intercambio bastante dinámico entre las prerrogativas y los significados de las culturas populares y los principios ideológicos que ayudan a constituir las actividades pedagógicas de la secundaria. Este intercambio debe ser tomado en cuenta cuando se consideran las posibilidades de cambio en las relaciones e ideologías de género en las escuelas secundarias.

Como he planteado en otro lugar (Levinson, 1999a), la historia de la escuela secundaria en México está entrelazada con las concepciones del desarrollo adolescente. Por lo tanto, la noción de la adolescencia como una etapa distinta de la vida, frecuentemente proporciona un patrón para que los actores escolares —profesores, estudiantes y padres por igual— ordenen e interpreten sus respectivas conductas (véase Valencia, 1996). Entonces, es de interés que, y a diferencia del papel sobresaliente del género en los conceptos europeos/estadounidenses sobre la adolescencia, los planes de estudio para la educación secundaria en México muy rara vez hacen referencia a las diferencias de género en la adolescencia. Con la posible excepción del periodo cardenista de educación socialista, en los años treinta el discurso oficial sobre la educación secundaria ha mantenido un silencio institucional sobre este tema.

No obstante, hay que distinguir entre la política educativa y lo que acontece en la vida escolar cotidiana (Rockwell, 1995; García y Vanella, 1992). Sin duda, durante su ejercicio, los maestros de secundaria desarrollan sus propias interpretaciones sobre la conducta adolescente con respecto al género, y manifiestan sus propios valores sobre las masculinidades y femineidades. A partir de su experiencia docente, ellos también adquieren un sentido, un “saber docente” (Mercado, 1994), del desarrollo cognitivo y afectivo de sus alumnos. Tienen muy presente que la secundaria corresponde a una etapa en la que florece la sexualidad, y las identidades de género adquieren una trascendencia sobresaliente; perciben que los alumnos, por primera vez, reflexionan seriamente sobre los enlaces afectivos con otras personas que son, a la vez, significantes y socialmente normalizados (Valencia, 1996). De esta forma, los profesores ponen en juego sus interpretaciones de lo masculino y lo femenino en el adolescente, y los alumnos en parte retoman estas interpretaciones para elaborar sus propias prácticas y normas sobre el género.

En la ESF, una interrelación dinámica de las masculinidades y las femineidades hegemónicas dio pauta para lo que Connell (1987) llama el “régimen de género” de una institución (Levinson, 1998b). Enfocando la cultura estudiantil, el régimen de género se podría resumir así: la femineidad hegemónica parecía estar constituida sobre una especie de término medio entre el compromiso académico y la vida romántica (*ni santitas ni relajadas*). Las normas dominantes en la cultura estudiantil, que mucho de su poder parece haberse derivado de los discursos “modernos” provenientes de los medios de comunicación masiva, estipularon que las alumnas podían expresar interés en buscar experiencias románticas con los jóvenes, pero deberían poner límite al cortejo agresivo o a las expresiones abiertas de sexualidad. Ellas eran impulsadas a involucrarse *moderadamente* en las actividades y tareas escolares, pero un interés excesivo por los estudios se veía extrañamente “serio” y a menudo era estigmatizado como masculino. También, las alumnas eran exhortadas a buscar un desempeño *modesto* en el liderazgo escolar, siempre y cuando ellas fueran capaces de controlar la impresión de fuerza masculina que de tales roles podría emanar. Estas normas dominantes, por

supuesto, no eran aceptadas por todos los estudiantes ni estaban en total acuerdo con las normas para la conducta estudiantil que la mayoría de los maestros profesaban. De hecho, muchas de las alumnas de los barrios más pobres o de la zona rural parecían resistirse a tales normas, apoyándose en su adherencia a los códigos patriarcales de género, de raigambre católica, cuya observancia sus padres vigilaban. Ellas estaban entre las alumnas más marginadas de la escuela.

La masculinidad hegemónica, por otra parte, premiaba a los muchachos capaces de resistir el dolor y dispuestos a pelear para proteger su reputación y honor. Se valoraba altamente la expresión visible de su atracción sexual por las muchachas, tanto como su interés en los deportes agresivos como el boxeo y el fútbol. Las normas dominantes de la masculinidad también estipulaban un desenvolvimiento *modesto* en lo académico e, irónicamente, la excesiva dedicación a los estudios era ocasionalmente estigmatizada como afeminada (principalmente debido a la percepción de que gastar demasiado tiempo en las tareas implicaba permanecer más tiempo en el espacio femenino de la casa). La participación en actividades de liderazgo escolar sólo era estimulada modestamente, y los que se involucraban en ellas corrían el riesgo de ser considerados débiles. Puesto que el poder estudiantil estaba cuidadosamente circunscrito por las autoridades adultas de la ESF, los alumnos que aceptaran los más bien simbólicos roles de liderazgo se prestaban a la impresión de ser cómplices de su propia subordinación debilitante.

Una mayor reflexión sobre las cualidades de liderazgo en relación con los géneros, revela mucho acerca del juego de lo masculino y lo femenino en la ESF. En general, la secundaria en México está diseñada para la última etapa del ciclo básico de educación integral, y una de las funciones claves de esta educación es el desarrollo de las cualidades de liderazgo y cooperación para la participación efectiva en la vida social democrática (Levinson, 1999a). En realidad, la secundaria le otorga al alumno muchas oportunidades para el ejercicio del liderazgo tanto en roles formales como informales, pero los significados de ese liderazgo, con relación al género están siempre cuestionados en la cultura estudiantil.

Por ejemplo, las alumnas en la ESF asumían muchos de los roles de liderazgo dentro del *grupo escolar* (Levinson, 1993 y 1998b) y en



otros lugares, aunque esto les obligaba a controlar las implicaciones de expresar cualidades masculinas de liderazgo. Mientras que muchos de los alumnos reconocían la habilidad que ellas tenían para lograr sus intereses comunes y mantener la disciplina del grupo, en la práctica las más enérgicas eran tildadas de *marimachas*. Del mismo modo, aquellas que lograban excelencia académica y perseguían agresivamente los roles de liderazgo en la escuela, se arriesgaban a la censura, a ser llamadas *fachosas* o *sangronas*, tanto por sus compañeros como por sus compañeras. Esto es más irónico aún, puesto que muchas alumnas justificaban su liderazgo con base en una mejor disciplina y superioridad moral evidentes. He llegado a comprender que las muchachas que adoptaban tácticas verbales agresivas para realizar los intereses estudiantiles, combinaban estratégicamente una personalidad enérgica masculina con aquellas cualidades femeninas de disciplina y moralidad vistas de manera positiva. De esa forma, las alumnas que querían ejercer un liderazgo en la esfera pública tenían que lidiar con ideologías de género profundamente enraizadas, que no estipulaban roles tan públicos y enérgicos para las mujeres. No es de extrañar que aquellas interesadas en roles de liderazgo tendían a justificarse sobre la base de sus cualidades conciliatorias, su capacidad para unir intereses diversos en torno a un propósito común. Las alumnas tenían fama de ejercer roles de liderazgo informal en los *grupos escolares*, donde ellas, con frecuencia, tomaban la carga más pesada del trabajo grupal e intercedían con los profesores para proteger a sus compañeros de clase de regaños y castigos. Se decía además que las alumnas, por su madurez, tenían mucha más facilidad de palabra.

Los alumnos, además, permitían ver los criterios sutilmente guiados por el género que empleaban para evaluar las cualidades del liderazgo. Los candidatos para ocupar posiciones en el gobierno estudiantil fueron reclutados de entre los *jefes de grupo*, los cuales incluían casi igual número de alumnos y alumnas. En la elección de 1990 para presidente del turno matutino, Iván, el cabecilla de la *planilla blanca*, derrotó a otras dos planillas encabezadas por muchachas. Pero la candidatura de Iván fue cuestionada por varios maestros y alumnos. Él había reprobado varias materias el año anterior y había sido expulsado una vez por pelear. Por supuesto que no reunía los criterios de rendimiento académico y comportamiento social nece-

sarios para postularse como candidato. Sin embargo, gracias a la presión de los alumnos, el director tuvo que acceder a aceptar su candidatura. La mayoría de los alumnos con quienes hablé parecían estar de acuerdo en que Iván había ganado por el sesgo de género de su estrategia de campaña: como muchacho mayor, y con reputación de buen peleador callejero y de “brabucón de pueblo” que no tiene miedo a nada, Iván se había apoyado en su semblanza de vigor y habilidad masculina para convencer a los alumnos de que él podía confrontar la autoridad arbitraria del director y reivindicar triunfalmente varias demandas estudiantiles. Sus dos contrincantes femeninas, en cambio, se habían postulado por su amabilidad, buena disciplina y logros académicos. Al compararlas con Iván, muchos alumnos vieron en ellas el mismo liderazgo débil y deferente que habían tenido en el pasado. De esa forma Iván ganó las elecciones, en buena parte, porque proyectó la seguridad y fuerza supuestamente necesarias para reivindicar con eficacia los derechos estudiantiles. Al manifestar tal espectáculo populista de liderazgo opositor, Iván tal vez estaba aprovechándose de las concepciones masculinizadas de liderazgo, cuyas raíces se hunden en ideologías más profundas de honor-ascendencia y honor-virtud (Alonso, 1995).

Aún más, los mismos muchachos, aunque públicamente apoyaran el derecho de las muchachas a ocupar roles de liderazgo, me confiaban en privado sus reservas. En pláticas informales, los escuché decir que las muchachas no llenaban los requisitos para ocupar la presidencia del estudiantado, cargar la bandera en los desfiles, o cumplir con otros roles de liderazgo donde la fuerza masculina era necesaria. Varias veces llegaron a hacer referencia a la dirección completamente masculina de la escuela, procurando así articular una visión donde la fuerza masculina era necesaria para la culminación feliz de las tareas más exigentes. Iván mismo resumió sus posibilidades para la presidencia: “Voy a ganar... me enfrento a dos mujeres y todo el mundo sabe que las mujeres no serán capaces de organizar bien los bailes; ellas no van a poder hacer mucho”.

Conviene resaltar que los estilos de masculinidad y femineidad asociados con el liderazgo tienen mucho que ver con los procesos ideológicos de formación del Estado y de identidad nacional. Mientras los profesores apoyaban a las alumnas para las posiciones de lide-

razgo, sus propios discursos sobre la nación tendían a premiar una masculinidad hegemónica. Un ejemplo: un día el director de la ESF explicó por qué era importante que los varones retomaran el papel de escoltas de la bandera en la ceremonia cívica de la mañana del lunes, que había sido acaparado por las alumnas durante varios años.<sup>3</sup> Esto fue parte de su discurso ante la asamblea de los alumnos: “Hasta ahora las mujeres le han ganado a los hombres porque, es cierto, ellas saben [escoltar la bandera] perfectamente bien. Pero, nosotros, los hombres, los varones, hemos empezado a aprender y este grupo lo hizo muy bien el día de hoy... El punto es que nosotros, los varones, tenemos que demostrar que también somos capaces, tenemos que ser los líderes en todo. Somos quienes defenderemos a nuestra tierra y debemos estar listos en caso de que sea necesario asumir el papel defensivo. Además, somos quienes en la vida cívica estamos adelante en el servicio de la patria”. Tal tipo de discurso sólo incitaba en los alumnos el fortalecimiento de que la concepción de liderazgo era una prerrogativa masculina.

En 1990, entonces, el papel más bien autoritario del director de la ESF creó un ambiente que propiciaba las expresiones oficiales de la hegemonía masculina, a la vez que generó una fuerte contracorriente de bravata masculina en la cultura estudiantil. Sin embargo, para 1992 había sido nombrado un nuevo director y había claras señales de que comenzaba a cambiar el régimen de género en la institución. Este nuevo director había sido subdirector de la ESF en 1990, y conocía mi investigación sobre la cuestión de género. Cuando regresé en 1993 y 1995, me mostró entusiasmado la presencia de varias alumnas en la banda de guerra, la permanente alternación de varones y muchachas en la escolta de la bandera, y la mayor participación de los alumnos en clases y actividades (sobre todo en talleres) tradicionalmente asociadas con el sexo opuesto. Sin duda, parte de su entusiasmo estaba dirigido a mí en particular, pero la escuela sí había cambiado mucho en ese aspecto.

---

<sup>3</sup> Es probable que mi propio cuestionamiento acerca de por qué todas las escoltas de la bandera eran alumnas y todos los de la banda de guerra eran varones le hizo introducir este cambio.

Existen varias maneras de matizar nuestra comprensión del modo en que el Estado funciona a través de las escuelas; aquí me limito a presentar los cambios introducidos por el estilo de liderazgo del nuevo director. Esto es de suma importancia porque todavía mucha de la literatura crítica sobre el papel del Estado en la educación le atribuye una intencionalidad monolítica, lo que termina por concebir la escuela como mero instrumento del Estado (Stromquist, 1995: 445). Tal apreciación del Estado proviene, con frecuencia, de una percepción instrumentalista de los profesores, que ha sido cuestionada efectivamente en los últimos años, tanto en México (Rockwell, 1995) como en otros lugares (Ginsburg, 1995). Aún más, ella presupone una especie de impermeabilidad, y por lo tanto una relación de cruda imposición entre la escuela como aparato del Estado y la población que atiende. No obstante, la investigación histórica y etnográfica ha permitido ver las relaciones mutuas de formación entre la cultura escolar y las culturas populares más extensas (Levinson, 1996; Mercado, 1985; Rockwell, 1994 y 1996). Los profesores y directivos, para obtener éxito, tienen que adaptarse mínimamente a los elementos de las culturas populares que se expresan en la escuela.

### III. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Es bien sabido que aún si los libros de texto y la política oficial escolar no discriminan en cuestiones de género, los profesores de todas formas pueden promover o reforzar ideologías de género negativas por sus acciones y presuposiciones. Por ejemplo, Subirats y Brullet (1988) descubrieron a través de una variedad de escuelas coeducacionales en España, que muchos de los maestros continuaban discriminando a las alumnas a pesar de su propio compromiso con la igualdad y de su creencia de que ellos en verdad estaban tratando a todos los alumnos en forma igual. Dicha discriminación tomó muchas formas sutiles, incluyendo una evaluación (1988: 74-75) y atención (véase p. 83 en adelante) diferente, y una aceptación tácita de la dominación de los varones sobre los espacios y las interacciones del salón de clases (*ibid.*: 127-128). Patrones muy parecidos han sido analizados por investigadores mexicanos (Delgado, 1995) y estadounidenses (Eder, 1995; Thorne, 1993). Es preciso que los investi-

gadores profundicemos en esta cuestión mientras los profesores aprenden a evaluar su práctica cotidiana a la luz de sus ideales de equidad entre los géneros (Bonder, 1992).

La implantación de un currículo y una práctica docente que sean neutrales respecto de los géneros, es sólo un primer paso hacia la igualdad de los sexos en la escuela secundaria. Como lo señala Stromquist (1995: 441), debemos avanzar desde una educación no sexista hacia una educación antisexista. Respecto del currículo, lo que esto significa es la inclusión de la perspectiva de la mujer en las presentaciones de la historia, la literatura, la geografía, el arte y la ciencia. Como dice Connell (1993b) en su libro sobre *Schools and Social Justice (La escuela y la justicia social)*, la justicia curricular exige la organización del conocimiento desde el punto de vista de los grupos subordinados en la sociedad. Esto no implica transformar la celebrada masculinidad hegemónica encontrada en la mayoría de los libros de texto en una cínica negación. Más bien, se trataría de un análisis de lo que la masculinidad hegemónica ha significado y representado para aquellos que han sido oprimidos por ella, así como una reivindicación a las formas de femineidad poderosas y públicas que rara vez han sido reconocidas. Ésta es fundamentalmente una propuesta para una pluralización de las fuentes del contenido curricular, la creación de un currículo más inclusivo que invite a los alumnos a desarrollar las capacidades para la empatía y habilidades para la comprensión de las perspectivas de los demás. Seguramente esta propuesta de democratización curricular está de acuerdo con las metas oficiales para la educación secundaria en México.

Pero más allá del currículo, hay también mucho por hacer en cuanto a las relaciones sociales cotidianas de la secundaria. Dado el carácter profundamente enraizado, históricamente generado e institucionalmente estructurado de las masculinidades hegemónicas, los maestros y las autoridades escolares deben encargarse de hacer una reflexión más sistemática y deliberada con los alumnos. Esto se traduciría en discusiones amplias sobre el tipo de conductas y actitudes que prevalecen en el salón de clases, tanto como en aquel medio que los alumnos conocen mejor que todos: el espacio informal de conversación y juego que se crea en los intersticios del salón de clases, en el patio y fuera de la escuela. Desafortunadamente, los

profesores de secundaria tienden a lamentarse o rehuir del poder de la cultura popular, procurando así dejarla fuera del alcance de las actividades autorizadas en el salón de clases. Lo que ellos podrían, y deberían hacer, es invitar a los alumnos a dialogar sobre los mensajes de género que están propagados en la cultura popular. Los alumnos traen a la escuela las ideologías de género tomadas en diversos contextos extracurriculares, incluyendo la casa, la iglesia, la calle y los sitios de trabajo (en especial para los hombres), así como varios lugares para el consumo de los medios masivos de comunicación. Cualquier currículo de ciencias sociales y lenguaje debería incluir el desarrollo de un sentido crítico para los medios de comunicación masiva. Gran parte de este sentido podría enfocarse a la forma en que los medios presentan las masculinidades y femineidades. Los profesores podrían también estimular a los alumnos para que investiguen y discutan las formas de femineidad y masculinidad, y su correspondiente división del trabajo, que ellos encuentran en sus casas y comunidades. Por último, los profesores podrían señalar proyectos que permitieran a los alumnos producir imágenes de género nuevas y más equitativas como un aporte a la cultura popular.

Más aún, los maestros podrían pedir a los alumnos que reflexionaran más explícitamente sobre la diversidad de actividades y relaciones que se desarrollan en la escuela misma. ¿Por qué no pueden más alumnos tomar la clase de taquimecanografía o corte y confección, y más alumnas tomar la clase de mecánica automotriz o radio-técnico? ¿Qué clase de creencias y expectativas están operando aquí? ¿Por qué los varones juegan basquetbol y fútbol en los recreos mientras las muchachas normalmente se dedican a observar? ¿Qué pensarían los muchachos de una alumna que se acercara a jugar con ellos? ¿Piensan los estudiantes que la división del trabajo basada en el género que presencian entre los profesores y otro personal de la escuela es adecuado y universal? ¿Por qué sí o por qué no? Las discusiones que resultaran de estas preguntas, tal vez incómodas al principio, podrían conducir a cuestionar el misterio y aflojar la camisa de fuerza de las ideologías tácitas. Hay que recordar que el primer paso para un cambio siempre implica esta clase de apertura reflexiva hacia una realidad que, de manera previa, ha sido sólo sutilmente percibida.

Podría ser también positivo intervenir y sugerir una mayor variedad de actividades mixtas y no convencionales, donde los alumnos y alumnas pudieran explorar nuevas experiencias. Con los profesores poniendo el ejemplo, los muchachos podrían servir como edecanes para los eventos especiales, o preparar y servir tortas en la cooperativa escolar en el momento del almuerzo. Las muchachas podrían ayudar a pintar la escuela y jugar al fútbol. Estimulando a los alumnos a participar cruzando las divisiones tradicionales entre los géneros, las autoridades escolares promocionarían una mayor flexibilidad y aceptación de múltiples identidades de género. Las profesoras, sobre todo, podrían ponerse adelante como mentoras y guías para las muchachas que desconocen estas actividades.

Sara-Lafosse (1992) puede tener razón cuando dice que las escuelas mixtas permiten a los alumnos de ambos sexos una mayor apreciación de las cualidades y perspectivas del sexo, a diferencia de las escuelas para un solo sexo. Tal apreciación, sin embargo, podría no suceder en la práctica. Se requiere más bien un estímulo y la creación de nuevos espacios y estructuras para las manifestaciones de género. Puesto que el nivel secundario es el último ciclo de la educación básica obligatoria en México, y que es una etapa de intensa formación de la identidad para los jóvenes alumnos, la reflexión explícita sobre las relaciones e ideologías de género podría ser un método muy acertado de instrucción. No obstante, los profesores deben cuidarse de la tendencia de imponer las soluciones o fijar reglas estrictas sobre la expresión de lo masculino y lo femenino en la escuela. Como ya he señalado, la instrucción secundaria todavía tiende a ser levantada sobre una noción del estudiante adolescente, como un ser que adolece, que carece, en camino hacia la edad adulta (Levinson, 1999a). El director de la ESF solía recordarles a los alumnos que ellos necesitaban una guía adulta, que ellos apenas podrían ser responsables de su propia conducta. Como resultado, las estrategias pedagógicas se han mantenido un tanto impositivas. Si una pedagogía reflexiva sobre los géneros ha de ser funcional, los profesores deben respetar los intentos de autodeterminación de sus alumnos. Por causa de los discursos modernos de la juventud y la igualdad que ya se han enraizado en la cultura popular local, yo creo que esta clase de autodeterminación llevaría a una mayor equidad

entre los géneros. Si los profesores continuaran haciendo alarde de su autoridad en favor de la equidad entre los géneros, me preocuparía que se generara una reacción conservadora entre los alumnos.

Yo no estoy convencido de que esto sea fácil. Algunos padres tenderían a quejarse, porque no todos ellos querrían para sus hijas un currículo liberador. Ni todos los profesores, especialmente los hombres, estarían de acuerdo. Y los profesores, por supuesto, deben seguir enfrentando la clase de expectativas que subsisten en el currículo oficial y las formas burocráticas de control. Por último, no podremos permitirnos olvidar las luchas en el nivel nacional y global, donde las masculinidades hegemónicas están profundamente incrustadas en las formas militares y financieras del poder. Dados los lazos existentes entre estas formas de poder y la línea política que gobierna la política educativa, no podemos permitirnos el lujo de confiar demasiado en las posibilidades de una educación que transforme desde abajo, a través de las escuelas. Aún así, existen precedentes muy importantes para este trabajo educativo, tanto en México como en otras naciones latinoamericanas. Las luchas feministas en este siglo han llevado a importantes cambios legales y constitucionales, lográndose avances significativos en lo educativo, incluso en la educación sexual y la salud. Como lo señala Stromquist (1995: 454), los nuevos discursos permitidos por una legislación progresista en materia de géneros, aunque no suficientes por sí mismos, "abren un espacio para los reclamos sociales". Quizá sea el tiempo para arriesgarse avanzando en esos reclamos al revivir la tradición transformadora de la educación latinoamericana para cuestiones de género.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ALONSO**, Ana María (1995). *Thread of Blood: Colonialism, Revolution, and Gender on Mexico's Northern Frontier*, University of Arizona Press, Tucson.

**BECKER**, Majorie (1995). *Setting the Virgin on Fire: Lazaro Cardenas, Michoacan Peasants, and the Redemption of the Mexican Revolution*, University of California Press, Berkeley.



**BONDER**, Gloria (1992). "Altering sexual stereotypes through teacher training", en Nelly P. Stromquist (ed.), *Women and Education in Latin America*, Boulder, CO, Lynne Rienner, pp. 229-250.

**BOURQUE**, Susan (1989). "Gender and the state: perspectives from Latin America", en S. Charlton, J. Everett y K. Staudt (eds.), *Women, the State and Development*, Albany, Suny, pp. 114-129.

**BRACHET-MARQUEZ**, Viviane (1994). *The Dynamics of Domination: State, Class, and Social Reform in Mexico, 1910-1990*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

**CONNELL**, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press.

\_\_\_\_\_ (1993a). "The big picture: masculinities in recent world history", en *Theory and Society*, 22 (5).

\_\_\_\_\_ (1993b). *Schools and Social Justice*, Filadelfia, Temple University Press.

\_\_\_\_\_ (1995). *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.

**CORNWALL**, Andrea y Nancy Lindisfarne (eds.) (1994). *Dislocating Masculinity: Comparative Ethnographies*, Nueva York, Routledge.

**CORTINA**, Regina (1992). "Gender and power in the teachers' union of Mexico", en Nelly P. Stromquist (ed.), *op. cit.*, pp. 107-124.

**DELGADO**, Gabriela (1995). "Influencias del género en las relaciones dentro del aula", en Patricia Bedolla M. *et al.* (eds.), *Estudios de género y feminismo*, vol. 2, México, FONTAMARA/UNAM.

**EDER**, Donna (1995). *School Talk*, New Brunswick, Rutgers University Press.

**FOWLER-SALAMINI**, Heather y Mary Kay Vaughan (eds.) (1994). *Women of the Mexican Countryside, 1856- 1990*, Tucson, University of Arizona Press.

**GARCÍA** Salord, Susana y Liliana Vanela (1992). *Normas y valores en el salón de clases*, México, Siglo XXI.

**GINSBURG**, Mark (ed.) (1995). *The Politics of Educators' Work and Lives*, Nueva York, Garland.

**GUTMANN**, Matthew C. (1996). *The Meanings of Macho: Being a Man in Mexico City*, Berkeley, University of California Press.

**JOSEPH**, Gilbert y Daniel Nugent (eds.) (1994). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, NC., Duke University Press.

**KENWAY**, J. (1995). "Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction?", en *Discourse*, 16 (1), pp. 59-80.

**LEVINE**, Sarah; Clara Sunderland Correa (1993). *Dolor y Alegría: Women and Social Change in Urban Mexico*, Madison, University of Wisconsin Press.

**LEVINSON**, Bradley (1993). "Todos somos iguales: Cultural Production and Social Difference at a Mexican Secondary School", Ph. D. Dissertation, Department of Anthropology, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

\_\_\_\_\_ (1996). "Social difference and schooled identity at a Mexican Secondary School", en Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany, State University of New York Press, pp. 211-238.

\_\_\_\_\_ (1998a). "(How) can a man do feminist ethnography of education?", en *Qualitative Inquiry*, 4 (3), pp. 337-368.

\_\_\_\_\_ (1998b). "The balance of power: gender relations and women's action at a Mexican secondary school", en Beatriz Calvo, Gabriela Delgado y Mario Rueda (eds.), *Nuevos paradigmas, com-*

*promisos renovados: experiencias en investigación cualitativa de la educación*, Ciudad Juárez, UACJ/University of New Mexico Press.

\_\_\_\_\_ (1999a): “Una etapa siempre difícil: concepts of adolescence and programs of secondary education in Mexico”, en *Comparative Education Review*, 43 (2), pp. 129-161.

\_\_\_\_\_ (1999b). “Contradicciones de género y perspectiva de las mujeres en una secundaria mexicana”, en María Luisa Tarrés y Luz Elena Gutiérrez de Velasco (eds.), *Género y cultura en América Latina*, México, El Colegio de México/CES y PEM.

\_\_\_\_\_ (en prensa). *Todos somos iguales: The Play of Student Culture at a Mexican Secondary School and Beyond*. Durham, NC: Duke University Press.

**LOMNITZ-ADLER**, Claudio (1992). *Exits from the Labyrinth: Culture and Ideology in the Mexican National Space*, Berkeley, University of California Press.

**MAC AN GHAILL**, Mairtin (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Open University Press, Bristol, PA., Taylor and Francis.

**MALLON**, Florencia (1995). *Peasant and Nation*, Berkeley, University of California Press.

**MERCADO**, Ruth (1985). “La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana”, en *Cuadernos de Investigación*, núm. 17, México, Departamento de Investigaciones Educativas.

\_\_\_\_\_ (1994). “Saberes and social voices in teaching”, en A. Álvarez y P. del Río (eds.), *Education as Cultural Construction*, Madrid, Infancia y Aprendizaje Foundation.

**RAISSIGUIER**, Catherine (1994). *Becoming Women/Becoming Workers: Identity Formation in a French Vocational School*, Albany, Suny Press.

**ROCKWELL**, Elsie (1994). "Schools of the revolution: enacting and contesting state forms in Tlaxcala (1910-1930)", en G. Joseph y D. Nugent (eds.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, NC., Duke University Press.

\_\_\_\_\_ (1996). "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico", en B. A. Levinson, D. E. Foley y D. C. Holland (eds.), *op. cit.*, pp. 301-324.

**ROCKWELL**, Elsie (ed.) (1995). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

**ROCKWELL**, Elsie y Ruth Mercado (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas.

**SARA-LAFOSSÉ**, Violeta (1992). "Coeducational settings and educational and social outcomes in Peru", en Nelly P. Stromquist (eds.), *op. cit.*, pp. 87-106.

**STERN**, Steve J. (1995). *The Secret History of Gender: Women, Men, and Power in Late Colonial Mexico*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

**STROMQUIST**, Nelly P. (ed.) (1992). *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power and Change*, Boulder, CO, Lynne Rienner.

**STROMQUIST**, Nelly P. (1995). "Romancing the state: gender and power in education", en *Comparative Education Review*, 39 (4), pp. 423-454.

**SUBIRATS**, Marina y Cristina Brullet (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Ministerio de la Cultura, Instituto de la Mujer.

**THORNE**, Barrie (1993). *Gender Play*, New Brunswick, Rutgers University Press.

**VALENCIA**, Jorge (1996). "¿Quiénes son los estudiantes de secundaria?", en *La educación secundaria: cambios y perspectivas*, Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 223-247.