



## ¿POR QUÉ LOS PROFESORES GUARDAN SILENCIO ACERCA DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS? WHY DO TEACHERS KEEP SILENT ABOUT GENDER INEQUALITY IN SCHOOLS?

**Volumen 16, Número 3**  
Setiembre-Diciembre  
pp. 1-21

Este número se publicó el 1° de Setiembre de 2016  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26114>

Carlos José Quiaragua González

*Revista indizada en* [REDALYC](#), [SCIELO](#)

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),  
[QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## ¿POR QUÉ LOS PROFESORES GUARDAN SILENCIO ACERCA DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS?

WHY DO TEACHERS KEEP SILENT ABOUT GENDER INEQUALITY IN SCHOOLS?

Carlos José Quiaragua González<sup>1</sup>

**Resumen:** El siguiente ensayo es una reflexión sobre los factores que inciden en la ausencia de discursos e investigaciones relacionadas con las problemáticas del género, por parte del profesorado, en Latinoamérica. Ante el silencio docente sobre discriminación de género, se sintetiza una serie de investigaciones que demuestran el sexismo en las escuelas, para luego argumentar por qué el mutismo ante problemáticas de género. Además, se explican los factores que influyen en el silencio de los docentes: como la banalización de los derechos humanos, las modas pedagógicas idealistas asépticas de sexualidad y género, el relativismo epistemológico contemporáneo, la tradición puritana sobre la eximia moral docente, los intereses androcéntricos del patrón Estado docente, los estereotipos de género de los actores educativos y su ignorancia sobre los Estudios de Género. Se concluye que la discriminación de género en las escuelas de latinoamericana es una realidad campante, apoyada por el silencio y el escepticismo docente.

**Palabras claves:** SEXISMO, GÉNERO, DOCENTES, ESCUELAS, SILENCIO.

**Abstract:** The following essay is a reflection on the factors affecting the lack of speeches and research related to gender issues, by teachers in Latin America. In view of the teacher's silence about gender discrimination, a number of research papers showing sexism in schools are synthesized. Then, a series of arguments about why teachers keep silent in relation to gender issues in the educational sphere are presented. In addition to that, the following factors, which are considered to exert influence on the attitude shown by teachers in the classroom are explained: The trivialization of human rights, the idealistic educational fads, which are aseptic to sexuality and gender, contemporary epistemological relativism, the puritan tradition of the eminent moral teaching, the androcentric interests of the boss educational State, the embodied gender stereotypes of educational actors and their ignorance of gender studies. As a conclusion, it is believed that gender discrimination in Latin American schools is a rampant reality, supported by the teachers' silence and skepticism.

**Key words:** SEXISM, GENDER, TEACHERS, SCHOOLS, SILENCE.

---

<sup>1</sup> Profesor contratado al Departamento de Pedagogía y Práctica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Maturín, Venezuela.

Dirección electrónica: [ccquiaragua@hotmail.com](mailto:ccquiaragua@hotmail.com)

**Ensayo recibido:** 11 de octubre, 2015

**Enviado a corrección:** 31 de Mayo, 2016

**Aprobado:** 20 de junio, 2016

## 1. Introducción

A nivel colectivo se da por sentada la igualdad de género, se argumenta con fraseologías conmemorativas sobre los derechos humanos, o simplemente se dice que ahora todos tenemos derechos a votar. Incluso, hay otros que afirman que es absurdo hablar de injusticias en el trato de la mujer, pues las leyes garantizan los derechos de todas las personas independientemente de su condición.

En nuestra realidad sociocultural latinoamericana, no hay que ser un consumado sociólogo, antropólogo ni devoto de alguna tendencia teórica feminista, para tropezarnos en el día a día con situaciones cotidianas de profunda injusticia hacia la mujer. De violencia masculina contra la mujer como resultante de asumir y entender una condición masculina hegemónica, además de absorber la influencia de factores personales, socioculturales, familiares y educativos que colaboran de manera efectiva a la continuidad del sexismo en las sociedades actuales (Lomas, 2005). Solamente, basta leer cualquier periódico, buscar las últimas páginas de sucesos y descubriremos alguna tragedia familiar donde, casi siempre, la violencia recae sobre la mujer, y para mayor aquelarre, el periodista emite una valoración moralina sobre la responsabilidad directa de la víctima por ser mujer. Para Lomas (2005, pp. 274-275):

Nunca en la historia de la humanidad se ha logrado -en los países democráticos y económicamente acomodados- un mayor consenso en lo que se refiere a la justicia del afán de igualdad entre los sexos y a la idea de que la equidad entre mujeres y hombres no es sólo un objetivo ineludible de la vindicación feminista, sino también un horizonte con el que los hombres también deben comprometerse. Sin embargo la obscena estadística de la violencia contra las mujeres refleja con claridad que ese afán y esa idea tropiezan con obstáculos tremendos. De ahí que reflexionar sobre cómo se construye la masculinidad en nuestras sociedades y sobre la pervivencia, ahora más sutil, de la masculinidad tradicional, constituye una tarea ineludible si deseamos contribuir a hacer posible una mayor igualdad entre mujeres y hombres.

A nivel educativo conseguimos literatura especializada que concuerdan de manera categórica sobre las preferencias de los docentes por los varones en sus dinámicas de clases. Hay evidencia de patrones de género asociados a áreas de aprendizajes o ámbitos educativos concretos que involucran, directamente, el ejercicio docente en el aula en función del sexo del estudiante.

Pero la gran paradoja surge en el ámbito de la esfera educativa, ante la aparente abstinencia de las maestras y maestros de hablar sobre temáticas directamente relacionados con los estudios de la mujer o estudios de géneros y sexualidades. No se comenta sobre situaciones de violencia escolar y género, ni relaciones de poder de lo masculino y femenino. El profesorado pareciera pensar que no se enseña a sexos sino a personas.

## **2. ¿Ausencia de discriminaciones de género en las escuelas?**

Qué determina nuestros pensamientos, planificaciones, estrategias didácticas y conductas hacia las mujeres en el aula. Simplemente, como actores educativos tenemos una tajada de poder sobre los estudiantes que puede afectarlos por el hecho de ser mujeres o varones, según sean nuestros idiosincráticos sesgos o estereotipos de género.

Se puede argumentar que no hay pruebas de esa visión tan pesimista de la esfera educativa en relación con el género. Sin embargo, se pueden esgrimir estudios que hacen reflexionar sobre la posibilidad de estar afectados por estereotipos implícitos y explícitos sobre el género, en el momento de gestar las programaciones didácticas y poner en marcha nuestras clases.

Según Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2005) la teoría de la socialización de los roles sexuales plantea la idea de que el desarrollo de la identidad de género es un proceso de adquisición de los comportamientos correctos y pertinentes para cada género, de tal manera, se gesta una conformación hacia las disposiciones elementales establecidas por las normativas sociales. Ya sea como producto de imitación y refuerzo (teoría del aprendizaje social), o por procesamiento de la información del sujeto (perspectiva de la psicología cognitiva).

Las investigaciones bajo el enfoque de la teoría de la socialización de roles desplegaron una gran variedad de estudios que evidenciaron: "cómo los procesos de socialización escolar influían en la configuración de pautas de comportamiento diferencial por razón de género, al tiempo que la escuela se percibió como una instancia socializadora que reforzaba los privilegios del género masculino" (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005).

### **2.1 Sexismo en las escuelas de América Latina**

Messina (2001) realizó un estudio de 19 países, incluyendo todos los países de habla hispana, Brasil y Haití, concluye que en la educación básica en Latinoamérica relacionada con el género se fue desarrollando en un espacio donde la igualdad en el acceso ha

coexistido con maneras sutiles de desigualdad. Messina (2001) sostiene que las mujeres latinoamericanas participan mayoritariamente en programas, menos valorados socialmente, de educación básica para personas jóvenes y adultas que en programas para todos los grupos de edad, y en programas que las supeditan al sector informal de la economía, pero no con la continuación de estudios formales. Las mujeres jóvenes y adultas en estado de pobreza han sido alejadas de la educación, ocasionando su aislamiento y sentimiento de escasa valía social. En síntesis, "Las mujeres de los grupos vulnerables siguen siendo marginadas de la educación" (Messina 2001, p. 26).

Ochoa; Parra y García Ramírez (2006) y García Ramírez (2014) ponen en evidencia como los cuentos infantiles empleados en los preescolares en Venezuela reproducen los estereotipos de género. Los personajes femeninos de los cuentos infantiles afianzan los roles pasivos, la relaciones de rivalidad entre las mujeres y la domesticidad de las mujeres, además, los personajes masculinos modelan los estereotipos dominantes de niños-hombres. Trayendo como consecuencia un proceso de enseñanza y aprendizaje de relaciones de desigualdad y de poder de un grupo sobre el otro desde la infancia (García Ramírez, 2014).

Según las conclusiones de Vargas Jiménez (2011, p .145) "(...) en la escuela se articulan, fomentan y reproducen las desigualdades de género. Se confirma que en Argentina, Chile, Estados Unidos, Uruguay, España y Costa Rica se comparte un mismo destino, donde la enseñanza es vista desde la perspectiva masculina".

Gamboa Araya (2012, p. 74) sintetizando estudios realizados en diversos países, entre ellos países latinoamericanos (Chile, Brasil, Argentina, Perú, México y Costa Rica), plantea que resulta evidente la iniquidad en la enseñanza de la matemática: "la asociación matemática-masculino ha tenido un papel preponderante, en perjuicio de las mujeres, en la enseñanza de esta disciplina".

Los resultados de los países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) que participaron en las pruebas de PISA en el año 2012, arrojaron que los varones les va, notablemente, mejor que a las mujeres en el área de matemáticas, el índice de auto eficacia en matemáticas es mayor en los varones, aunque el nivel de eficacia es igual tanto en chicos como en chicas; las estudiantes tienen una falta de confianza en sí mismas, que repercute negativamente en su proceso de aprendizaje, sobre todo, en matemáticas y en grado menor en lecturas y ciencias (Bos, Ganimian y Vegas, 2014).

Los varones superan a las mujeres en matemática en 41 de los 65 países participantes de PISA. Colombia, Chile y Costa Rica están entre los cinco países con brechas de género más amplias en esta materia. En estos países, la brecha es de 25 puntos, lo que equivale a más de la mitad de un año de escolaridad. Argentina y Uruguay tienen las brechas de género más pequeñas de la región en matemática. (Bos, Ganimian y Vegas, 2014, p. 1)

Pero la problemática resulta más compleja si se contrastan los resultados latinoamericanos con los países de la OCDE:

"En matemática, las brechas de género en los países latinoamericanos son más amplias que las del país promedio de la OCDE: 11 puntos a favor de los varones." Aunque en lectura la brecha resulta más pequeña que la de la OCDE, favoreciendo a las mujeres y en ciencia son comparables las brechas a favor de los varones por un punto a las de un país promedio de la OCDE (Bos, Ganimian y Vegas, 2014, p. 1-2).

## **2.2 Una problemática global en el ámbito educativo**

Las problemáticas del género en el ámbito educativo no solamente son señaladas por estudios en el contexto Latinoamericano, sino que es un problema común en distintas partes de mundo, con variedad de matices: En un estudio realizado en los años 2008 y 2009 en el que participaron todos los países de la red Eurydice, a excepción de la Comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria y Turquía, sobre desigualdades en el rendimiento educativo en función del género arrojó los siguientes resultados: a) que las niñas tienen mayor rendimiento escolar en lectura que los niños; b) en matemáticas niños y niñas obtienen resultados similares en cuarto y octavo cursos, pero en los últimos cursos escolares la ventaja es a favor de los chicos; c) en ciencias el rendimiento de chicas y chicos es similar, sin embargo, en la mayoría de los países, el autoconcepto de las niñas es más endeble que el de los varones, las niñas parecen tener, de media, menos confianza en sus conocimientos científicos. (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, EACEA P9 Eurydice, 2012).

Los análisis de Pisa 2012 señalan que:

En la mayoría de los países participantes en PISA, entre los alumnos de buen rendimiento, las chicas lo hacen peor en matemáticas que los chicos; en el nivel alto, en ningún país lo hacen mejor. En general, las chicas tienen menos confianza en sí

mismas que los chicos para resolver problemas matemáticos o científicos. Las chicas tienden también a reconocer un sentimiento de ansiedad hacia las matemáticas, y esto se observa incluso entre las chicas de mejor rendimiento escolar. (OCDE, 2015, p. 2)

Michel (2001) basándose en diferentes estudios realizados por la Unesco, en Perú, EEUU, Francia, Zambia, Noruega, Líbano, Túnez, Egipto, Arabia Saudita, La República Democrática Popular de Yemen, Qatar y Kuwait, plantea que el sexismo y la discriminación de la mujer se hace patente en la organización del sistema educativo, en la relación docente-estudiante, entre los alumnos y las alumnas y en los manuales escolares. La influencia del sexismo en la escuela trae como consecuencia que se aparten a las niñas de la educación técnica y científica, pues los maestros y maestras regularmente comunican a las niñas y a las adolescentes el sentimiento de su propia desvalorización en su realidad sociocontextual (Michel, 2001).

### **3. Si reside el sexismo en las escuelas ¿Por qué el silencio, la ausencia de discursos problematizadores sobre género en las escuelas?**

Sin duda alguna, hay una gran variedad de estudios, que hacen poner en tela de juicio la supuesta igualdad de género en el proceso educativo. Los estereotipos de género se elevan sobre toda la esfera educativa desde la educación preescolar hasta universitaria. Los principales agentes que procuran un aprendizaje de estereotipos de género parecieran ser los docentes. Para Subirats (2010) aún están reinantes en el ámbito escolar serios problemas de género:

La asimetría entre la posición de hombres y mujeres se sigue manteniendo en la escuela mixta. El saber escolar sigue transmitiendo, básicamente, una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar cabida a las aportaciones, los valores y las prácticas culturales tradicionalmente femeninas. Si algo ocurre en nuestra cultura es que sufrimos un exceso de masculinidad, entendida en su sentido más antiguo de valoración de la capacidad de violencia y riesgo, mientras paralelamente, las actitudes femeninas de empatía y entrega son cada vez menos valoradas no sólo en hombres sino incluso en mujeres. (...) No se ha conseguido, en fin, entrar a fondo en el análisis de la masculinidad tradicional, tan perniciosa hoy para hombres y para mujeres (Subirats, 2010, pp. 156-157).

¿Por qué el discurso problematizador sobre género no está presente en la dinámica educativa? Según Acker citada (Gil Lacruz, 2008) hay una brecha entre la investigación universitaria feminista y las actitudes del profesorado frente a iniciativas no sexistas en las escuelas. Para Morgade (citado por Messina 2001) las contribuciones de la pedagogía del género son aplicadas raramente en las escuelas o se realizan como una iniciativa personal.

### **3.1 Factores genéricos que convergen para provocar la resistencia del profesorado a dialogar sobre las problemáticas relacionadas con el género**

Acker citada por (Gil Lacruz, 2008) plantea que maestros y maestras presentan una resistencia a las iniciativas de abordar el género en las escuelas debido a múltiples factores: a) resistencia por ser ideas novedosas, b) porque el profesorado se ve criticado de manera explícita, c) porque la temática del género entra en competencia con temáticas pedagógicas en boga, d) las características del profesorado (ideología, clase social de procedencia y educación familiar) pueden repeler el tema del género, e) las ideas del profesor son determinantes a nivel pedagógico, si considera que enseña a personas y no a sexos, f) la función de la realidad socio contextual frente a los logros educativos, g) la presunta neutralidad de la institución escolar, h) las condiciones laborales que facilitan o dificultan la ascendencia del docente. Todos estos elementos nominados son dignos de ser analizados para aproximarnos a las tramas que se entretajan en la esfera educativa para dar invisibilidad a los problemas del género en la escuela. Pero considerando además que:

A estos factores se suma una carencia importante existente entre el feminismo y la actividad académica sociológica sobre género, por un lado y la experiencia cotidiana del profesorado, por otro. Acker no puede ser más clara (p. 136): "el coste de implantación de las innovaciones antisexistas disminuirá cuando quede claro qué son y cómo se pueden poner en práctica". (Gil Lacruz, 2008, p. 114)

#### *3.1.2 Factores que potencian el silencio docente sobre el sexismo*

Entre otros factores influyentes que interactúan o potencian los agentes mencionados anteriormente, manteniendo en un sopor o mutismo el uso de las categorías de las teorías feministas en maestras/os son: a) posiblemente la banalización de los derechos humanos; b) las modas pedagógicas idealistas asépticas de sexualidad y género, amparadas por filosofías educativas que conceptualizan al aprendiz como una abstracción unitaria y una visión antropológica masculina, además, de apoyarse en teorías del desarrollo psicológico

que generalizan a partir del desarrollo psicosocial masculino con un criterio normativo y universal (Maher y Rathbone, 1989 ); c) la candidez y relativismo epistemológico e ingenuidad sociocultural; d) la tradición puritana sobre la eximia moral docente y la innata vocación casi divina de los profesionales de la enseñanza; e) los intereses androcéntricos del patrón Estado docente; f) los encarnados estereotipos de género de todos los actores educativos, que de manera implícita y explícita frenan cualquier proceso de problematización en el ámbito escolar relacionado con el género; g) desconocimiento de los actores educativos sobre los Estudios de Género y Sexualidades; y h) las escuelas tienden a vivir en un entorno de claustro y persiguen clausurar al estudiante de su realidad socio-contextual e histórico, ocasionando que ese mundo idealista androcéntrico de grandes valores patriarcales se mantenga hegemónico en las escuelas. Esa tendencia centrípeta de aislamiento es una de las tendencias más tradicionales y antiguas de la educación (Trilla, 1985).

Desde la perspectiva de la esfera educativa, aun se siente el peso de la moda constructivista y cognitiva del aprendizaje en la discursividad docente. La fraseología educativa es rebotante de discursos que enarbolan como central el aprendizaje del estudiante. Se consideran al aprendiz como sujeto activo de su propio conocimiento en interacción con sus compañeros sociales en la cognición. Sin duda, son apreciaciones dignas, meritorias y con sólidas fundaciones en la psicología cognitiva y social. Pero la cultura docente haciendo uso, nominalmente, de esos discursos teóricos se considera impermeable a la crítica formulada por los Estudios de Género. Asumen como dogma un pseudo-constructivismo, enmascarado de una esterilidad de sexualidad y de estereotipo género. Consecuentemente, no hay problemas en las aulas, pues el enfoque teórico que expresa el maestro o la maestra sitúa, retóricamente, como protagonista del proceso de aprendizaje al estudiante. Por lo cual, pareciera haber una matriz cognitiva en el ámbito escolar que da por absurdas las críticas sobre el género o las considera irrelevantes. Está candidez epistemológica, sociocultural y sesgo de nuestras propias representaciones implícitas potenciadas por nuestras relaciones sociales androcéntricas, generan, en su conjunto, un dinamismo que impele un estado de sopor, insensibilidad y conservadurismo en el pensamiento docente relacionado con los códigos de género.

Simplemente, pareciera que la moda discursiva constructivista, aparentemente, aséptica de género y condición sexual hace al docente un sujeto inmerso en una burbuja ajeno a la realidad de las niñas y niños. Conjuntamente, las epistemologías subjetivistas y

contextualistas (Padrón, 2007) y la cultura relativista extrema de un talante sofista, del "todo vale", dejan la sensación de contribuir a generar un escepticismo e irresponsabilidad moral y política ante las demandas y denuncias de la teoría crítica feminista.

La tradición puritana sobre la eximia moral docente y su representación social de su vocación cuasi-divina generan una identidad docente que le impide desplegar estrategias metacognitivas, sobre sus pensamientos, actitudes en el aula y su vinculación con los estereotipos de género. La propia retórica moral idealista de la esfera educativa frena cualquiera autoevaluación de las maestras y maestros que no sea pregonar jaculatorias sobre el deber ser. Suchodolski (1971) nos habla de una pedagogía de los valores absolutos y de una concepción tradicionalista en las escuelas: la educación estaría asentada en función de una existencia verdadera humana que le es suministrada en función de los grandes valores atemporales, eternos y siempre válidos. Un proceso de valores absolutos que fraguan interiormente al hombre elevándolo por encima de esa existencia empírica terrenal, contextual del hombre (Suchodolski, 1971). En consecuencia, se puede hablar de una tendencia casi natural de intoxicación idealista del proceso pedagógico, que linda las fronteras de una concepción educativa puritana. Una concepción moral ascética que aparta a la mujer y al hombre de su realidad sociocontextual, personal y biológica; que lo margina de su realidad empírica, para conducirlo al mundo de los supervalores, (Suchodolski, 1971). El profesorado se atribuye así mismo esa cuasi naturaleza divina, no solo de transmitir los grandes valores y el patrimonio cultural eximio del pasado, sino de ser los modelos de ese mundo de supervalores. Por lo cual resulta cuesta arriba esperar de maestros y maestras la posibilidad de pensarse así mismos como personas empíricas, sociocontextuales trasmisoras de estereotipos de género y con conductas injustas hacia sus niñas y adolescentes en el aula de clase, sería contrario a la tradición moral purista.

El sexismo en las escuelas pone en duda la ética profesional docente. En la medida que los motivos personales no concuerdan con las metas de la profesión magisterial e ignoran la dignidad de las estudiantes, guardando silencio ante la arbitrariedad por encima de los argumentos legítimos y las evidencias de los estudios de género sobre la enseñanza sexista.

Cuando los motivos desplazan a las razones, cuando la arbitrariedad impera sobre los argumentos legítimos, se corrompe una profesión y deja de ofrecer los bienes que solo ella puede ofrecer y que son indispensables para promover una vida humana digna.

Con lo cual pierde su auténtico sentido y su legitimidad social. (Cortina, 1998, pp. 151-152)

La gran paradoja es como dialogar o negociar sobre los problemas del ámbito educativo cuando se tiene eximias valoraciones y un código deontológico docente ostentoso. Cómo problematizar el ejercicio de la profesión docente para dinamizar una ética de la responsabilidad, "como la que ordena tener en cuenta las consecuencias previsibles de las propias acciones" (Weber, 1993, p. 193), considerando el sexismo en el contexto histórico y puntual del entorno educativo y, por supuesto, sopesando las consecuencias de las acciones. Que los docentes rompan el silencio en sus escuelas implica pasar la frontera de esa ética de las convicciones, de la afirmación de los supra valores tan bien precisados en sus códigos deontológicos, a pasar a la zona en donde se indague, responsablemente, cuáles son las consecuencias que devienen de la afirmación de la ética profesional de la docencia, que en teoría, nunca se niegan y profesamos una adhesión inquebrantable. Entonces, qué decir desde nuestra ética de la responsabilidad sobre el silencio ante el sexismo en nuestras escuelas. Hortal (2007) alerta sobre esa ceguera de supervalores, de no conformarse con las regulaciones deontológicas y que los principios éticos sean correctos y laudables en teorías sino que:

(...) No hay que confundir nunca las instituciones con lo que con ellas se busca. Cuando las confundimos perdemos la capacidad de juzgar si son buenos o malas, útiles o perniciosas, si sirven a los fines para los que se establecieron o a otros menos confesables. De la misma manera no hay que confundir las normas y proclamaciones éticas de un colectivo profesional con el fin al que se pretende que sirva dicha profesión. (Hortal, 2007, p. 17)

Por lo tanto, frente a la posibilidad de una tradición puritana sobre una eximia moral docente y su representación social de su vocación cuasi-divina es necesario problematizarla para dialogar sobre el sexismo en las escuelas. Sin duda, no es justo exigir responsabilidades a los profesionales de la docencia cuando no pueden garantizar una educación sin discriminación de género; "Pero tampoco hay que renunciar a mantener la tensión ética que supone juzgar la profesión por lo que hace y los resultados que obtiene en términos del servicio y finalidad para los que dicha profesión está instituida" (Hortal, 2007, p. 17).

La feminización del magisterio es una realidad en Latinoamérica. Las mujeres son mayoría en la profesión docente, tanto en educación preescolar como educación básica (Messina, 2001). López (2008) sostiene que iniciando el siglo XXI las mujeres continúan siendo mayoría en el magisterio, pero escasamente participan en la dinámica del poder sindical. Consecuentemente "(...) la división sexual del trabajo en la educación delineó un panorama en el que las mujeres enseñan y los hombres mandan y hacen política" (López, 2008, p. 161). Por lo cual, el juego de intereses políticos no es mera inocencia, cualquier iniciativa hacia la cultura educativa por permear las teorías críticas feministas y, gestar movimientos feministas en el ámbito educativo, nunca será visto con buenos ojos por los Estados docentes y sindicatos de maestros. Un colectivo mayoritariamente femenino que busque su vindicación es una amenaza política. Actuando preventivamente, el Patrón Estado Docente siempre mantendrá la esfera educativa alejada de cualquier temática concerniente al género y mantendrá al profesorado en situaciones socioeconómicas precarias. Al respecto, Messina (2001) caracteriza de manera ejemplar la situación de la mujer educadora en el contexto latinoamericano:

La carrera para profesor/a es parte de las denominadas "carreras femeninas", donde se desempeñan labores de cuidado que prolongan los roles maternos. A ello se añaden las deficientes condiciones de trabajo y salario del personal docente que dificultan la producción autónoma de conocimiento. Esta situación tomada como conjunto constituye ella misma una manifestación de la desigualdad de género. (pp. 20-21)

Es común en los centros universitarios que las posiciones de prestigio sean ocupados por hombres, Estébanez (2007). Si acaso entrado el siglo XXI se ha roto la hegemonía androcéntrica en algunas instituciones académicas en Latinoamérica.

Si bien las mujeres han comenzado a ocupar en los últimos tiempos algunas posiciones de prestigio, éstas son en general las más bajas dentro de la escala jerárquica institucional y, por ende, las de menor responsabilidad y visibilidad. En perspectiva histórica, muchos de los logros actuales constituyen situaciones muy recientes en instituciones que tienen más de cien años de existencia. (Estébanez 2007, p. 18)

Pero, más incongruente son los centros universitarios dedicados a la formación del profesorado, en donde sus miembros (docentes y aprendices) son mayoritariamente mujeres, pero las posiciones o puestos de control están en poder de los hombres. Incluso los centros políticos de estudiantes y organismos estudiantiles representacionales ante las autoridades de la universidad tienen una carencia, escabrosa y estrepitosa de mujeres.

En el área de la dinámica política, los centros estudiantiles y de profesores de las instituciones universitarias dedicadas a la formación de docentes, las autoridades universitarias y los sindicatos del magisterio guardan cierta similitud con las actitudes de los Estados en cuestiones de Género, si consideramos que:

Los Estados son espléndidos en discursos sobre políticas y pobres en teorías de acción (ésta es la lógica que apoya intervenciones específicas); débiles en esfuerzos para la implementación; y tacaños al otorgar recursos para promover cambios en las relaciones sociales de género. La teoría feminista raramente es utilizada por los actores estatales; el interés declarado por el Estado en cuanto a género no se ha traducido en un esfuerzo teórico de entenderlo y cambiarlo. Los problemas que las mujeres enfrentan en el campo educativo son reducidos a problemas de acceso y competencia; de esta manera, consideran por deducción la escolaridad como neutra en cuanto a género. (Stromquist, 2006, p. 371)

Otro factor constitutivo que influye, poderosamente, sobre el silencio cómplice del profesorado en las problematizaciones sobre el género en sus aulas es el desconocimiento de las teorías feministas por parte de los actores educativos. Las investigaciones academicistas sociológicas, antropológicas, psicológicas sobre Estudio de Género y Sexualidades y la historiografía sobre el proceso de lucha y vindicación de las mujeres por sus derechos políticos y sociales no pasan más allá de los recintos universitarios. Incluso los propios esfuerzos teóricos e investigativos de algunas docentes por establecer la relación entre género y educación, son ignorados. Y para colmo de males, en la mayoría de los casos los estudios relacionados con género y educación son vistos con recelos por las academias dedicadas a la formación de profesores. Posiblemente, debido a su talante de teoría crítica, porque denuncia la tiranía patriarcal en dichas instituciones universitarias. En consecuencia, la percepción de los problemas sobre género es difusa o inexistente en las escuelas.

Aunque tampoco se puede ignorar ese elitismo académico del movimiento feminista contemporáneo (Elboj Saso y Flecha Fernández, 2002), que no contribuye al

empoderamiento de las maestras. El cual pareciera moverse solamente en su claustro académico, olvidando la dimensión política del pensamiento feminista en cuanto a teoría crítica. Su lenguaje tecno científico contra el sexismo, en ciertas ocasiones, asume una discursividad alambicada. Si es un discurso de ideología postmoderna por lo general tiene un talante críptico y ambiguo, que pueda que tenga validez y alto grado de plausibilidad dentro de los recintos universitarios. Pero son discursos que dejan la sensación de tener poca potencia dialógica, mediática y política para trascender a nivel de la masa social y al extenso ámbito educativo.

Por consiguiente, el oscurantismo sobre teoría feminista por parte del profesorado es un factor constitutivo que influye para no pensar, problematizar e investigar el género en el contexto escolar. Para Amorós citada por (Cobo, 2005, p. 254) "la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención". Por lo cual, al haber desconocimiento de los marcos interpretativos o de categorías analíticas referidos a la mujer (género, patriarcado, androcentrismo, empoderamientos, etc.), se nos hará cuesta arriba tener una percepción intelectual específica de las relaciones entre los actores educativos. A fin de descorrer el velo, de las dimensiones puntuales sexistas, que son imperceptibles o invisibles desde otros marcos categoriales de análisis de la realidad socioeducativa.

Una nueva cosmovisión de la esfera educativa exige una reestructuración conceptual de nuestras creencias y concepciones explícitas sobre el género. Al respecto (Maher y Rathbone, 1989) hace una reflexión sumamente pragmática y ejemplificadora, sobre lo que se puede problematizar en clave de género en el ámbito pedagógico desde el rigor de la teoría feminista:

Para cuestionar este enfoque discriminatorio en función del sexo, Jane Roland Martin (1981) pregunta qué ocurriría si Sofía fuera educada como una persona con todos sus derechos y no como una servidora de Emilio. ¿Qué pasaría si «el pensamiento maternal» y la sensibilidad hacia los demás fueran tratados como virtudes filosóficas y objetivos curriculares, en lugar de darse por sentados como rasgos femeninos explotables? (Maher y Rathbone, 1989, p. 100)

#### **4. Reflexiones finales**

La discriminación de género y la incredulidad docente ante el sexismo en las escuelas es una realidad campante en la esfera educativa latinoamericana, que exige un proceso de negociación, colaborativo, constructivo y dialógico con todos los actores educativos para procurar cambios en beneficio de todos los aprendices. Pero sin duda alguna, que la punta de lanza de ese proceso de cambio, difícilísimo, ha de estar representado por la acción protagónica del profesorado, que necesariamente ha de emprender un proceso de instrucción y aprendizaje sobre las teorías feministas y las historiografía de la mujeres en su proceso de lucha política por la conquista de sus derechos.

La acción estratégica de las maestras es sumamente preponderante por ser sujetos en potencia para liberar su indignación y empoderarse a partir de su capacidad autodeterminativa y su colosal potencial político, por su abrumadora mayoría en el magisterio, para así problematizar su realidad de género y el de sus estudiantes e iniciar un alambicado y peligroso proceso de vindicación ante su Estado docente. Las maestras en sus contextos son las que pueden autoconstruir y asumir su empoderamiento (*empowerment*) como un proceso emancipador y en colectivo frente a las relaciones de poder. Para León (2001) las mujeres para empoderarse, necesariamente, tienen que autodeterminarse y reconstruir sus relaciones de poder, en donde el sujeto se convierte en una persona activa como producto de su accionar según las circunstancias de su realidad sociocontextual. Es una doble dinámica tanto individual, como colectiva: "El empoderamiento como autoconfianza y autoestima debe integrarse en un sentido de proceso con la comunidad, la cooperación y la solidaridad" (León, 2001, p. 97). En el sentido más genérico, el empoderamiento de las maestras, "implica un recorrido de autorrealización y de emancipación de los individuos, de reconocimiento de los grupos o de las comunidades y de transformación social" (Bacqué y Biewener, 2016, p. 14).

Algunas acciones estratégicas que se pueden considerar deliberar para un proceso de negociación ante el sexismo en el ámbito educativo:

##### **1. Partir de un detonante interno mínimo, la indignación y la queja, como un pequeño paso, hacia un proceso de vindicación.**

Es terrible pensar que el mundo educativo está dedicado de manera integral y sistemática a acallar y narcotizar el pensamiento, y así evitar que las féminas nunca se pregunten: "en que habrá afectado a nuestra existencia el hecho de ser mujeres. Que

oportunidades, exactamente, nos han sido dadas y cuales nos han sido negadas" (De Beauvoir, 1999, p. 30). Una ausencia de investigaciones o desconocimiento sobre los Estudios de Género y Sexualidades por parte del profesorado, en su contexto laboral, es una clara señal de una terrible liviandad ética en el ámbito educativo, en el cual se oculta el monstruo sociocultural encargado de educar para la violencia del género.

Para Amorós (1997, p. 55):

(...) periódicamente, las mujeres exponen sus quejas ante los abusos de poder de que dan muestra ciertos varones, denostándolas verbalmente en la literatura misógina o maltratándolas hasta físicamente. No ponen en cuestión la jerarquía de poder entre los géneros ni vindican la igualdad.

Consecuentemente, las apreciaciones de Amorós (1997) se pueden parafrasear diciendo que no solo es malestar e indignación por el silencio cómplice del profesorado, por los abusos de poder de los hombres en la esfera educativa y la capacidad efectiva del patriarcado para formar en patrones culturales injustos. Sobre todo, es la ausencia de un proceso de re-vindicación de los derechos por parte de las maestras que implique deslegitimar el sistema de dominio del patriarcado en el proceso de aprendizaje y enseñanza y en las políticas educativas de los Estados docentes. Es vindicar la igualdad del magisterio femenino a darse así mismo un proceso de gobierno igualitario sin hegemonía masculina. No es simple queja, es vindicación (Cobo, 2005). Según Amorós (1987, p. 56) la vindicación "reclama la igualdad en base a una irracionalización del poder patriarcal y una deslegitimación de la división sexual de los roles".

## **2. Trabajo cooperativo de todos los actores educativos, los políticos y medios de comunicación.**

La pervivencia del sexismo en nuestras sociedades es producto de una trama interactiva de factores personales, familiares, educativos, socioculturales; incluyendo los medios de comunicación de masas (prensa, televisión) y la publicidad, entre otros (Lomas, 2005). En consecuencia, toda dinámica de vindicación implica la integración de todos los actores educativos en un proceso dialógico-crítico e instruccional sobre las teorías feministas. "Se deben plantear estrategias que incluyan a todos los involucrados en la educación, donde, mediante un trabajo colaborativo, se puedan eliminar las diferencias que se han construido entre ambos sexos y permitan desarrollar una educación sin

discriminación" (Castillo Sánchez y Gamboa Araya, 2013, p. 16). Estrategias que impliquen un proceso de reestructuración de las creencias, estereotipos y sesgos de género, que gesten un proceso constructivo y problematizador sobre la propia realidad sociocontextual educativa.

La OCDE (2015, p. 4) concluye con unas sugerencias que involucran a todos los actores educativos ante la desigualdad de género en la educación:

PISA muestra que la brecha de género en rendimiento académico no se encuentra determinada por diferencias innatas de capacidad. Se necesitan los esfuerzos aunados por parte de los padres, los profesores, los políticos y los medios de comunicación para que tanto chicas como chicos sean capaces de desarrollar todo su potencial y contribuyan así al crecimiento económico y al bienestar de su sociedad.

### **3. No es fácil un proceso de sensibilización del profesorado sobre el sexismo siendo la maestras y maestros los principales agentes discriminadores.**

No se puede negar que constituye un reto sumamente alambicado y espinoso el proceso de sensibilización sobre los problemas de género en las escuelas. Para Solís Pérez (2007, pp. 114-115) "es indispensable sensibilizar a los docentes y las docentes en la importancia de erradicar las prácticas discriminatorias. Solo un educador y una educadora sensibilizados podrán planificar sus lecciones desde una perspectiva de género". Pero las descripciones de los anteriores factores desarrollados ponen en evidencia una trama de intereses políticos que vuelven pesimista cualquier intento reflexivo. Además, el sexismo se ve protegido por una inexpugnable muralla defendida por las propias maestras y maestros. Al respecto López (2008, p. 162) hace una cruda aseveración sobre las educadoras latinoamericanas:

El sector de maestras con conciencia de género siempre ha sido muy reducido y quizá no han tenido el impacto político necesario para generar movimientos feministas al interior de sus sindicatos. Las organizaciones magisteriales incluidas las disidentes, se han caracterizado por ser corporaciones con prácticas de poder antidemocráticas y misóginas.

**4. No hay recetas, solo preguntas, caminos inciertos y conciencia de la paradójica actitud del profesorado con sus querencias y sexismos hacia sus aprendices, lo cual exige una diplomática competencia comunicativa y actitud tolerante.**

Por consiguiente, para iniciar ese proceso de sensibilización es necesario preguntarse: ¿cómo negociar con el profesorado para vindicar un proceso de aprendizaje y enseñanza justo tanto para niñas y niños? ¿Cómo problematizar la esfera educativa e impeler la investigación docente en las escuelas, para que asuman un proceso constructivo crítico de sus propias representaciones mentales implícitas sobre sus estereotipos de género? ¿Qué tipo de competencia comunicativa hay que tener para dialogar con las maestras y maestros? No se puede dialogar sin partir de un principio de buena voluntad y no maleficencia, sin valorar las profundas querencias del profesorado hacia sus niños y niñas en sus escuelas; pero tampoco se puede ser cándidos e ignorar un sexismo docente consciente o inconsciente, en tantos procesos de aprendizaje y enseñanzas fallidos por el simple hecho de que el aprendiz es una niña.

**5. Es fundamental que el profesorado inicie un proceso de aprendizaje sobre las teorías feminista y la historiografía de las mujeres en sus luchas políticas por sus derechos.**

Si el profesorado no vuelca su actividad investigativa haciendo uso de los aportes de las teorías feministas, simplemente, estará lloviendo sobre mojado, ignorando o despreciando una rica y variada tradición investigativa, teórica y metodológica. Y cualquier proceso autorregulativo, de reestructuración y negociación de sus propias creencias y actitudes hacia un trato más justo hacia niñas y niños será cuesta arriba. No pasará de meros discursos panfletarios, de simples quejas, sin cambios de actitudes ni vindicación alguna.

**6. La misión no es, simplemente, intoxicación intelectual sobre las teorías feministas, quejarse del sexismo en la escuela o declararse partidaria de alguna de tantas corrientes feministas (liberal, socialistas, radical, cultural, postcolonial, ecofeminismo y los movimientos posestructuralismo feminista, etc.). La cuestión fundamental es la construcción del feminismo y la vindicación de las mujeres educadoras en cada escuela.**

Según Castells (1996, p. 10) el feminismo es:

(...) lo relativo a todas aquellas personas y grupos, reflexiones y actuaciones orientadas a acabar con la subordinación, desigualdad y opresión de las mujeres y lograr, por tanto, su emancipación y la construcción de una sociedad en la que no tengan cabida las discriminaciones por razón de sexo y género.

¿Cuándo germinará y se desarrollará de manera estrepitosa ese feminismo descrito por Castells (1996) en las escuelas y centros universitarios dedicados a la formación de maestros y maestras? ¿Cuándo la moralina docente y la inopia oscurantista sobre los Estudios de Género y Sexualidades se desvanecerán en la esfera educativa? ¿Cuándo el profesorado soñará con horizontes didácticos más igualitarios y un bregar en la política sociocontextual por la vindicación de las educadoras y aprendices? ¿Cuándo la esfera educativa auto conocerá sus realidades injustas de género y sexualidades?

(...) aunque a algunos (e incluso algunas) les pese, no hay una esencia femenina ni una esencia masculina, una manera única y universal de ser mujer y de ser hombre, una feminidad y una masculinidad unívocas y naturales sino mil y una maneras diversas y culturales de ser mujeres y hombres. (...). No somos esencias naturales sino existencias culturales. Y si no somos esencias sino existencias, y si somos un efecto de la cultura, quizá aún sea posible imaginar la utopía de un aprendizaje equitativo de las identidades masculinas y femeninas a través de la construcción de los contextos escolares y sociales que fomenten la ruptura y la transgresión de los estereotipos injustos e inauguren otras maneras diferentes de ser mujeres y de ser hombres iguales y diferentes donde lo femenino y lo masculino sean órdenes de diverso origen y naturaleza pero de igual valor, donde nada esté escrito de antemano, donde el horizonte de expectativas de cada mujer y de cada hombre se sitúe a la medida de la voluntad humana y no del sexo de las personas y donde nada justifique la desigualdad y los privilegios entre los seres humanos" (Lomas, 2008, p. 87).

## 5. Referencias

- Amorós, Celia. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bacqué, Marie-Hèlené y Biewener, Carole. (2016). *El empoderamiento, una práctica emancipadora*. Barcelona: Gedisa.
- Beauvoir, Simone de. (1999). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bos, María Soledad; Ganimian, Alejandro y Vegas, Emiliana. (2014). *América Latina en PISA 2012. Brief 5: ¿Cómo se desempeñan los varones y las mujeres?* Recuperado de [https://publications.iadb.org/handle/11319/6355?scope=123456789/4&thumbnail=true&rpp=5&page=0&group\\_by=none&etal=0](https://publications.iadb.org/handle/11319/6355?scope=123456789/4&thumbnail=true&rpp=5&page=0&group_by=none&etal=0)
- Castells, Carme (Comp.). (1996). *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Castillo Sánchez, Mario y Gamboa Araya, Ronny. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativa en Educación*, 13(1), 1-16. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/613/612>
- Cobo, Rosa. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- Cortina, Adela. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Madrid: Taurus.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). (2012). *Diferencias de género en los resultados educativos: Medidas adoptadas y situación actual en Europa*. España: EACEA P9 Eurydice. doi: 10.2797/48598.
- Elboj Saso, Carmen y Flecha Fernández, Ainhoa. (2002). Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos Educativos*, 5, 159-172. doi: <http://dx.doi.org/10.18172/con.510>
- Estébanez, María Elina. (2007). Género e investigación científica en las universidades latinoamericanas. *Educación superior y sociedad*, 1(1), 1-26. Recuperado de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/24/13>.
- Gamboa Araya, Ronny. (2012) ¿Equidad de género en la enseñanza de las Matemáticas? *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 63-78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281007>
- García Ramírez, Carmen Tereza. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial *EDUCERE*, 18(61), 439-448. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39758/1/art5.pdf>
- Gil Lacruz, Marta. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. Proyecto Social. *Revista de relaciones laborales*, 12(12), 103-119.

- Hortal Alonso, Augusto. (2007). *Ética profesional y universidad*. Cuarta Separata. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- León, Magdalena. (2001). El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La Ventana*, 13, 94-106. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-4.pdf>
- Lomas, Carlos. (2005) ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259-278. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1314218&orden=110116&info=link>
- Lomas, Carlos. (2008) *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- López, Oresta. (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. *Historia de la Educación Anuario*, 9, 147-167. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v9/v9a08.pdf>
- Maher, Frances y Rathbone, Charles. (1989). La formación del profesorado y la teoría feminista: algunas implicaciones prácticas. *Revista de Educación*, (290), 99-112.
- Messina, Graciela. (2001). Estado del Arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000). En UNESCO (Ed.). *Igualdad de género en la educación básica de América latina y el Caribe* (pp. 11-44). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131040s.pdf>
- Michel, Andrée. (2001). Los estereotipos sexistas en las escuelas y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12), 67-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601210>
- OCDE (2015). ¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación? PISA in Focus-OCDE, 49. Recuperado de [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(es\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(es).pdf)
- Ochoa, Desirée, Parra, Maryiri y García Ramírez, Carmen. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11(27), 119-154. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012006000200009&lng=es&nrm=iso)
- Padrón, José. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, (28), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102801>
- Rodríguez Menéndez, María y Peña Calvo, José. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la educación*, 17, 25-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1312964>

- Solís Pérez, Yisenia. (2007). Propuesta metodológica para fomentar la igualdad de género en el aula escolar. *Revista Electrónica Educare*, 10(1) 103-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194119261007>
- Stromquist, P., Nelly. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27(95), 361-383. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a03v2795.pdf>
- Subirats, Marina. (2010) ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista Asociación Sociológica de la Educación*, 3(1), 143-158. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/133>
- Suchodolski, Bogdan. (1971). *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península.
- Trilla Bernet, Jaume. (1985). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Vargas Jiménez, Ileana. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la Educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 137-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804011>
- Weber, Max. (1993). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.