



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La investigación aplicada; una alternativa para la generación de conocimiento en el abordaje didáctico del género

AUTOR: Juan Manuel Guel Rodríguez

FECHA: 2020

PALABRAS CLAVE: Género, Educación, Generación de conocimiento, Investigación aplicada.

LA INVESTIGACIÓN APLICADA; UNA ALTERNATIVA PARA LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL ABORDAJE DIDÁCTICO DEL GÉNERO

Data de aceite: 02/11/2020

Data de submissão: 07/09/2020

Juan Manuel Guel Rodríguez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del
Estado de San Luis Potosí
San Luis Potosí-México
<https://orcid.org/0000-0002-7637-7520>

RESUMEN: Reorientar la investigación educativa hacia un enfoque en la Investigación Aplicada permitiría robustecer el estado del conocimiento producto de la documentación de los procesos de cambio que ocurren durante implementaciones pedagógico-didácticas, ello a su vez, posibilitaría la construcción de teoría educativa contextualizada a México y Latinoamérica. En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos a partir de una implementación didáctica para la sensibilización en igualdad de género. Metodológicamente se consideró partir de un paradigma interpretativo hermenéutico bajo un análisis fenomenológico, considerando para ello, una investigación aplicada organizada en dos fases: 1) diagnóstico y 2) intervención didáctica. El tiempo considerado abarcó dos ciclos escolares (2017 a 2019), en donde se dio

seguimiento a un grupo de educación primaria mientras cursaba de 5° a 6° grados. En cuanto a los sujetos de estudio, se ubicaron como estudiantes de entre 9 a 11 años de edad, siendo 19 niñas y 13 niños. La escuela pública de referencia está ubicada en un contexto urbano marginal al sur de la ciudad de San Luis Potosí, México. En los resultados se destaca la existencia de “una doble cara” en las construcciones de los estudiantes y docentes, por un lado, discursos y actitudes a favor de la igualdad de género y por otro prácticas estereotipadas y sexistas que transcurren naturalmente en la fugacidad de la vida cotidiana del aula. Se observó que las niñas muestran mayor apertura al cuestionamiento crítico de los estereotipos de género, mientras que en los niños se evidenció un desplazamiento (aletargado) hacia masculinidades menos radicales. La investigación efectuada permitió aplicar una propuesta didáctica concebida en el año 2010, y de la cual no existía documentación producto de la implementación, pero al mismo tiempo, dio pauta para evidenciar las necesidades pedagógico-didácticas que reorienten próximos abordajes educativos en temas de género.

PALABRAS CLAVE: Género; Educación; Generación de conocimiento; Investigación Aplicada.

APPLIED RESEARCH; AN ALTERNATIVE TO THE GENERATION OF KNOWLEDGE IN THE DIDACTIC APPROACH TO GENDER

ABSTRACT: Reorienting educational research towards a focus on Applied Research would allow to strengthen the state of knowledge product of the documentation of the change processes that occur during pedagogical-didactic implementations, this in turn, would allow the construction of educational theory contextualized to Mexico and Latin America. In this work the results obtained from a didactic implementation for gender equality awareness are analyzed. Methodologically, it was considered to start from a hermeneutic interpretive paradigm under a phenomenological analysis, considering for this, an applied research organized in two phases: 1) diagnosis and 2) didactic intervention. The time considered covered two school cycles (2017 to 2019), where a group of primary education was followed while they were in grades 5 to 6. Regarding the study subjects, they were located as students between 9 and 11 years of age, being 19 girls and 13 boys. The reference public school is located in a marginal urban context south of the city of San Luis Potosi, Mexico. The results highlight the existence of “a double face” in the constructions of students and teachers, on the one hand, discourses and attitudes in favor of gender equality and on the other stereotyped and sexist practices that occur naturally in the transience of the daily life of the classroom. It was observed that girls show greater openness to critical questioning of gender stereotypes, while boys showed a shift (lethargic) towards less radical masculinities. The research carried out allowed the application of a didactic proposal conceived in 2010, and of which there was no documentation product of the implementation, but at the same time, it gave a guideline to show the pedagogical-didactic needs that redirect future educational approaches on gender issues.

KEYWORDS: Gender; Education; Knowledge generation; Applied Research.

INTRODUCCIÓN

La lucha histórica iniciada a partir de los estudios de género y su seguimiento desde las diferentes olas del feminismo han buscado rezarcir las asimetrías construidas respecto a los cuerpos biológicos mujer-hombre y la superposición de lo masculino sobre lo femenino (Lagarde, 2018), todo ello dentro de un orden estructural patriarcal que ubica a las mujeres en un confinamiento naturalizado dentro del espacio privado y a los hombres en el espacio público (Picchio, 2005), ambos caracterizados por la presencia de estereotipos y valores androcéntricos que relega a las mujeres a papeles de subordinación y alternancia mediante complejos mecanismos de naturalización y normalización.

Las desigualdades por razón de género han favorecido la discriminación y la justificación de la violencia contra las mujeres y sus derechos humanos inalienables. Los feminismos (en plural) desde la vida académica y el activismo han luchado por deconstruir los espacios público-privados fundamentados en la igualdad de género, la no

discriminación, el acceso a oportunidades en condiciones similares a los hombres y a una vida libre de violencia.

Lo anterior requiere deconstruir las finalidades con las cuales se constituyen las instituciones sociales, en el caso concreto de la escuela implica reconceptualizarla en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje donde los que aprenden dejen de considerarse como recipientes en los cuales verter conocimientos y modelar comportamientos, es decir, dejar de considerarlos como refiere Foucault (2012) en cuerpos dóciles, asimismo, demanda que la escuela deje de lado los procesos de alienación, opresión y el bancarismo que señala Freire (2005), y en su lugar se favorezca la resolución activa de conflictos basados en el pensamiento crítico; en y para la libertad a fin de construir alternativas contextuales a las necesidades operantes de los educandos.

De manera genérica, la escuela como institución social demanda los aspectos ya señalados, sin embargo, en cuanto a un enfoque de género, también requiere atención para analizar las desigualdades socioculturales construidas entre mujeres y hombres así como las relaciones existentes entre ambos, fundamentadas como señala Vázquez (2012) en estereotipos, discriminación y prejuicios. Por tanto, desde una pedagogía de género es esencial cuestionar y desestabilizar la realidad de la vida cotidiana según Berger y Luckmann (2003), para transitar a la edificación de escenarios cimentados en la igualdad.

Existe la necesidad de intencionar esfuerzos didácticos que se concreten en procesos de intervención educativa, en ese sentido, Ochoa (2008) recupera diversos esfuerzos para la consolidación de dispositivos basados en procesos educativos feministas como: talleres, cursos, círculos de discusión, grupos de reflexión, conferencias, entre otros. No obstante, plantea la siguiente crítica:

Hay un inventario enorme de varios de estos elementos, como del enfoque de trabajo, de las técnicas didácticas y de los contenidos, más poco análisis que fundamente y explique el sentido de su uso dentro de un proyecto educativo feminista. Tampoco encontré reflexión sobre la relación educativa, que es un punto crucial de una pedagogía, además, de un nudo crítico en la práctica y experiencias educativas que no se han asumido ni tematizado (OCHOA, 2008, p. 105).

En ese tenor, Celaya (2014) y Padrón (2006) coinciden en que la tendencia en la generación del conocimiento se encuentra ubicada en la denominada Investigación Básica. En el caso particular de la línea “género y educación”, Ochoa (2008) y Pereda, Hernández y Gallegos (2013) plantean que la producción académica en América Latina está orientada principalmente hacia estudios diagnósticos, exploratorios, descriptivos, etnografías, de los efectos de la pobreza en el acceso a la educación, la obtención de cifras que documenten la desigualdad de género y en el planteamiento de propuestas de intervención didáctica, sin embargo, existe un déficit de reportes de investigación producto de la implementación en espacios escolares.

A partir de ello, dentro de la revisión documental realizada, se recuperó la propuesta didáctica de Leñero (2010). “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria”,

misma que después de verificar en diferentes espacios académicos no se encontró evidencia significativa de su implementación en el aula-clase coincidiendo plenamente con lo ya señalado.

Ante la problemática identificada se remarca la necesidad de implementar y dar seguimiento a los esfuerzos académicos que documenten los procesos de cambio dentro de espacios áulicos, a fin de ampliar los estados de conocimiento en cuanto a cómo sensibilizar en género desde una mirada pedagógica, pues como señala (OCHOA, 2008, p.18): “Los aportes feministas en torno a la educación aún están lejos de ser sintetizados”.

Por tanto, el objetivo de este capítulo es discutir los resultados de la implementación de una propuesta didáctica para la sensibilización en igualdad de género en un grupo de educación primaria a fin de proponer alternativas pedagógico-didácticas contextuales para la intervención en espacios áulicos.

PENSANDO EN INVESTIGACIÓN APLICADA (IA)

Hacer investigación es una tarea necesaria en cualquier ámbito, dado que, se convierte en referente de perfectibilidad de la ciencia. En el caso de la educación existe la necesidad de que los docentes no sólo realicen prácticas áulicas exitosas, sino que transiten hacia la generación del conocimiento producto de la consolidación de metodologías y didácticas emergentes: “el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (TORRES, 1998, p. 24).

Lo anterior permite identificar que a dos décadas de que fuera planteada la idea del *docente deseado*, ya se incluía la imagen de la investigación como una de las tareas a promover entre el profesorado. Por tanto, la figura del docente investigador no debería reducirse al ámbito profesionalizante, por el contrario, debería posicionarse como generador de conocimiento desde los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos y realidades específicas.

La IA posibilita la documentación del *proceso de cambio vivido* durante la generación de conocimiento ya que: “consiste en aplicar los conocimientos adquiridos al investigar una realidad o práctica concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible para mejorarla” (MARTÍNEZ, 2007, p. 21).

En ese sentido, existen cuando menos cuatro finalidades con las cuales generar procesos investigativos: 1) documentar escenarios concretos de intervención; 2) documentar el comportamiento de las propuestas o modelos diseñados para incidir en realidades concretas; 3) refinar las propuestas o modelos a fin de augurar mejores resultados en futuras intervenciones y 4) generar conocimiento a partir de la triangulación entre estados de conocimiento, evidencia empírica y metodologías diversas a fin de

innovar en la generación y aplicación de propuestas o modelos de intervención.

Generar proyectos bajo la modalidad de IA, permitiría lo que Celaya (2014) menciona en su *tercera vía* para la aplicación y generación del conocimiento, donde refiere que el nuevo conocimiento sea el resultado del refinamiento de modelos y/o propuestas implementadas en realidades concretas: “una forma de enlazar generación y aplicación de conocimiento es que parta de la generación y llega a la aplicación y esto a través de la operativización. Cuando me refiero a operativizar me refiero a hacerlo práctico, aplicable [...]” (CELAYA, 2014, p. 146).

Por tanto, construir conocimiento a partir de los procesos de cambio a través de la IA podría servir de referente para nuevas investigaciones educativas enfocadas al refinamiento y perfeccionamiento de los métodos y/o experiencias didácticas emergentes de los procesos de enseñanza aprendizaje. En ese sentido, Vargas (2009) plantea la existencia de modalidades para realizar IA, siendo estas: a) investigaciones prácticas enfocadas en diagnósticos, b) estudios de casos, c) investigación práctica aplicada, d) investigación participativa, e) investigación protagónica y f) investigación evaluativa.

Finalmente, Flores-Kastanis y De la Torre (2010) plantean que un ejercicio de IA requiere como característica esencial, la perdurabilidad y el seguimiento constate, de tal forma que, para comenzar a ver los frutos de un proyecto en IA se requieren cuando menos de dos a tres años, es decir, cuando se haya llegado a la institucionalización donde todos los agentes educativos inmiscuidos se hayan habituado y convencido de la necesidad de cambio.

LA IGUALDAD DE GÉNERO: APUNTES TEÓRICOS

Plantear la igualdad de género implica analizar de qué manera(s) se produce(n) la(s) desigualdad(es) o asimetrías entre mujeres y hombres, así como los efectos que se desencadenan a partir de sus diferencias. En ese tenor, las restricciones estructurales patriarcales han limitado y obstaculizado a las mujeres en su desarrollo pleno dentro de ámbitos socioculturales, políticos, económicos o académicos, es decir, la desigualdad de género: “ha derivado en que las mujeres tengan un limitado acceso a la riqueza, a los cargos de toma de decisión, a un empleo remunerado en igualdad a los hombres, y que sean tratadas de forma discriminatoria” (INMUJERES 2007, p.51).

Es necesario continuar favoreciendo procesos que permitan el tránsito de la desigualdad de género hacia acciones permanentes que sensibilicen a las personas y promueva en ellas el cuestionamiento y posicionamiento crítico, a fin de subsanar las asimetrías producto de los déficits estructurales que han afectado a las mujeres en relación con los hombres.

Para asegurar la generación de efectos opuestos a la desigualdad no basta con

hablar desde la equidad dado que corresponde a la atención de metas de tipo social: “la equidad no exige eliminar las desigualdades y discriminaciones que existen contra las mujeres” (FACIO, 2011, p.2), sino que es necesario posicionarse desde la igualdad puesto que ello implicaría: “trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación contra las mujeres por ser mujeres, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos sus derechos humanos” (FACIO, 2011, p.3).

Por tanto, hablar de igualdad de género no es hacer idénticos a las mujeres y los hombres ignorando sus diferencias, por el contrario, implica modificar y asegurar que ellas ejerzan en igualdad sus derechos humanos, así como el aseguramiento de la no discriminación en el acceso a oportunidades.

En el ámbito de la educación, hay igualdad de género cuando existen mecanismos eficaces que aseguren el acceso y permanencia de las niñas (principalmente) al servicio educativo, sin embargo, también implica que a la par de los niños reciban una educación libre de estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias como parte de una formación integral: “modificar dichos estereotipos nos conducirá a eliminar toda forma de violencia, en particular, la que se tolera, promueve, favorece y justifica en razón de la pertenencia a un sexo o a una identidad de género” (LEÑERO, 2010, p. 133).

Por lo anterior, un proceso de intervención deberá prestar atención a analizar críticamente la presencia de estereotipos, los cuales son entendidos como: “un sistema de creencias compartidas sobre las características, atributos y comportamientos considerados propios, inseparables y adecuados para hombres y mujeres” (VÁZQUEZ, 2012, p.18), mismos que se manifiestan desde escenarios íntimos como la vida cotidiana y se van extendiendo a espacios más complejos como el ámbito profesional, laboral, político, económico, entre otros. Sin embargo, al ser cotidianos, son asumidos como naturales e inamovibles, por tanto, se complejiza tratar de modificarlos porque resultaría en “atentar” contra todo un sistema de creencias y tradiciones en torno al género, de ahí la importancia de iniciar procesos crítico-reflexivos que los desestabilicen.

METODOLOGÍA

El presente trabajo recupera una experiencia de implementación didáctica, llevada a cabo en una escuela de educación primaria del sector público ubicada en un contexto urbano marginal en la periferia sur de la ciudad de San Luis Potosí, México. Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional para trabajar con un grupo de 5° y darle seguimiento por dos ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019. El grupo de referencia estuvo compuesto por 19 niñas y 13 niños en edades de entre 9 a 11 años.

El referente metodológico empleado se basó en una IA según Martínez (2007), considerando para ello, dos momentos o fases: 1) diagnóstico y 2) implementación. Es

importante referir que el esfuerzo analítico mostrado en páginas posteriores está orientado a recuperar principalmente los resultados obtenidos durante la fase de implementación, sin menoscabo de enumerar los principales hallazgos de la fase diagnóstica.

En cuanto a la ruta metodológica, en ambas fases se consideró partir de un paradigma interpretativo hermenéutico bajo un análisis fenomenológico. Sin embargo, en el caso particular de la implementación se empleó el método de “análisis reflexivo” Embree (2003 citado en Aguirre-García, y Jaramillo, 2012). La implementación didáctica se efectuó a partir de la propuesta: Leñero (2010): “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria”. Dentro de sus principales características se recupera el planteamiento de cuatro propósitos fundamentales: 1) Comprender los procesos mediante los cuales las diferencias biológicas se convierten en desigualdades sociales que limitan el acceso equitativo de mujeres y hombres a los recursos económicos, políticos y culturales; 2) Desnaturalizar los conceptos sobre las diferencias de género basados en aspectos biológicos; 3) Ofrecer lineamientos para promover la equidad entre mujeres y hombres y 4) Brindar orientaciones para contribuir a prevenir y erradicar la violencia de género en los espacios escolares.

Asimismo, la propuesta didáctica contempla ocho unidades temáticas para ser trabajadas a lo largo de un ciclo escolar, también se incluyen variantes de intervención adaptadas a cada uno de los seis grados del nivel de educación primaria. En cuanto al abordaje se proponen dos procesos formativos, el primero orientado hacia el docente como sujeto con una historia de género y el segundo momento enfocado a la formación didáctica del docente en temas de género.

Por lo anterior, en cada unidad temática se identifican seis grandes actividades a desarrollar: 1) análisis desde una postura feminista de los conceptos teóricos relacionados con el tema por abordar, 2) ejemplos para observar el funcionamiento de dichos conceptos en la vida escolar cotidiana, 3) sugerencias para modificar prácticas estereotipadas y/o discriminatorias, 4) pistas para la reflexión personal de docentes, 5) pistas para aplicación de actividades didácticas en el aula y 6) conclusiones.

Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación participante con intervención heterodirigida en el aula por parte del investigador. En total se recuperaron 36 registros de una hora cada uno. Cada registro fue audiograbado y transcrito en formato de narrativa. En cuanto al desarrollo de las sesiones, estas transcurrieron en tres momentos genéricos: el primero dedicado a la presentación de situaciones hipotéticas, el segundo permitía a los estudiantes asumir posicionamientos analíticos y en el tercero, se realizaron plenarios donde compartían reflexiones, ideas, sentimientos y/o experiencias, todo ello mediante la escucha activa y en un ambiente de respeto y confianza.

El análisis de la intervención se efectuó con la triangulación de las producciones escritas y las reflexiones orales, empleando para ello el método de comparación constante según Fernández (2006). La entrada al campo se efectuó mediante la categoría de análisis:

“Estereotipos de género”, de la cual para efectos del presente trabajo sólo se muestran los resultados de una de las categorías que emergieron, misma que se denominó: “La igualdad no se crea ni se destruye, sólo se construye”, cabe destacar que las actividades realizadas en esta categoría se recuperaron de febrero a mayo de 2019.

Posterior a la intervención didáctica se efectuó el análisis con base en la tercera vía propuesta por Celaya (2014) a fin de analizar el comportamiento de la propuesta didáctica y los ajustes razonables que tuvieran lugar durante la intervención didáctica y nuevas pistas para futuras intervenciones en la línea de género y educación.

EL DIAGNÓSTICO: UNA MIRADA AL AULA-CLASE

En relación con la fase diagnóstica, los principales hallazgos giran en torno a tres elementos centrales: estudiantes-docentes-materiales educativos. En ese tenor, se identificó una tendencia a la normalización y naturalización de prácticas que acentúan las diferencias de género, así como actitudes y posturas sexistas, mismas que son reproducidas tanto por docentes como por estudiantes, en el caso de estos últimos: “las desigualdades evidenciadas entre las formas de percibirse niñas y niños, se encuentran asociadas a un tipo de violencia simbólica y verbal” (GUEL, 2019, p. 6).

En el caso de la figura docente el principal hallazgo permite identificar que: “la presencia del docente en el aula no aseguró la eliminación de agresiones entre niñas y niños, sino que muchas de ellas transcurrieron de manera naturalizada y a la vista del grupo” (GUEL, 2019, p. 6). En ese sentido, se plantea la necesidad en la formación docente para el abordaje de los temas de género como parte de los procesos de interacción que acompañan la enseñanza aprendizaje.

En cuanto a los materiales educativos, se identifica que los libros de texto gratuito no han asegurado que sus diseños sean abordados desde la perspectiva de género, y a partir de ello se plantea la siguiente reflexión:

Sí desde los libros no se ha cubierto esta necesidad ni se promueven reflexiones con perspectiva de género, resulta complejo que el profesorado lo haga, puesto que, el interés docente pareciera girar en torno al cumplimiento en tiempo y forma de los contenidos señalados en los programas (GUEL, 2019, p. 8).

RESULTADOS DEL PROCESO DIDÁCTICO: SENSIBILIZANDO EN GÉNERO

En cuanto al proceso de intervención didáctica, se plantea la categoría: “La igualdad no se crea ni destruye, sólo se construye” en ella se muestran los resultados concernientes a la implementación de actividades a partir de la construcción de escenarios de igualdad como parte de un análisis interseccional según Viveros (2016), donde se incluyeron variables de género, etnia, marginación economía y trabajo infantil, en cercanía a

situaciones de la vida cotidiana.

La primera actividad implementada consistió en hacer una lectura en voz alta del cuento: “El cuaderno de Pancha” de Zepeda (2001), para ello se destinaron diversas sesiones, cabe destacar que la lectura fue realizada por el mismo investigador a fin de efectuar dramatizaciones que permitieran mantener la atención de los estudiantes (este recurso se sugiere en la Unidad Temática 1: “Definiciones necesarias”, LEÑERO, 2010, p.39). A partir de lo anterior, se muestran dos fragmentos del cuento acompañados de las reflexiones que tuvieron lugar dentro de la plenaria:

Cada mañana la maestra Zu pintaba una florecita en la esquina del pizarrón [...] un día llegó el inspector a visitar nuestro salón [...] volteó brevemente hacia el pizarrón, miró las piernas de la maestra y esbozó una sonrisa nada más con la mitad de su boca [...] ¡ja! -volvió a exclamar el inspector-. ¿A esto llama un buen cuaderno? Está lleno de florecillas. Parece más un cuaderno de botánica. Y mientras se disponía a tachar cada una de las flores, Zu, de puntitas, se escabulló detrás de él y apresuradamente borró su propia florecita [...]

Tabla 1: Cuento “El cuaderno de Pancha”

Fuente: Fragmento de cuento (ZEPEDA, 2001, pp.17-24)

Con base en el fragmento anterior se evidenció una diferencia en cuanto a los aspectos de interés de los niños y las niñas. En el caso de ellos, se enfocaron a cuestionar el comportamiento de los personajes como ocurrió con el personaje de la maestra, esto por una aparente *falta de carácter* al borrar la florecita que dibujaba en el pizarrón a fin de no ser reprendida por el inspector: “*a mí lo que no me gustó fue que la maestra Zu se fuera disimuladamente al pizarrón a borrar su florecita, por qué la borró, ¿como que le faltó carácter!, si a ella le gustaban las flores pues la hubiera dejado*” (niño).

De igual forma, señalaron el caso del supervisor cuando *le mira* las piernas a la maestra, llegando a justificar el acto por lo *bonita* que era: “*pudo ser porque Zu es bonita [...]ja lo mejor por eso el inspector la estaba viendo*” (niño), mientras que las niñas describieron el acto como acoso sexual: “*yo siento que estuvo mal, porque ella se pudo sentir así como incómoda o acosada y aparte pues estaban en la escuela y él era el inspector*” (niña).

[...] mientras escribía las respuestas en mi libro, yo iba copiando las mismas respuestas en el libro de Peter. Sentía mi corazón grandote y quería hacer lo mismo que estaba haciendo Zu por las otras niñas [...] Ese año, mi compañero de banca tuvo que ir a la covacha no sé cuántas veces con el agravante de llevar el pantalón manchado de pipí. Ahora que soy más grande sé que a Peter le estaba pasando algo, algo así como un nudo en el corazón [...]

Tabla 2: Cuento “El cuaderno de Pancha”

Fuente: Fragmento de cuento (ZEPEDA, 2001, pp.27-43)

En el caso de las niñas, se identificó una mayor atención por el fragmento anterior, principalmente enfocándose a la relación entre los personajes de Pancha y Peter y su posible noviazgo, incluso el debate se avivó al aterrizarlo en situaciones de su vida cotidiana dentro del aula. En ese sentido, ellas hacían alusión a la existencia de códigos culturales para delimitar las relaciones entre pares de amigos y parejas sentimentales: “yo sí creo que a Pancha le gusta Peter, por ejemplo, aquí en el salón sí yo veo que alguien no termina no le hago el trabajo, a lo mejor le explico, pero eso no significa que me gusta [risas] y Pancha le hace las cosas, o sea va más allá y eso sólo lo hacemos cuando nos gusta alguien” (alumna).

Con base en las reflexiones generadas por parte de las y los estudiantes, es posible afirmar que tienen una serie de conocimientos que han ido adquiriendo fuera de la escuela, con los cuales construyen sus posicionamientos de género: “las mujeres y los hombres están políticamente determinados independientemente de su voluntad, su conciencia y su necesidad” (LAGARDE, 2018, p.61), en ese tenor, se identificó la influencia de lo público-privado en las construcciones de niñas y niños; por una parte, ellas se enfocaron a analizar lo íntimo, es decir la relación entre Pancha y Peter, mientras que los niños se orientaron a las interacciones y sus efectos en la vida pública de los personajes.

Por lo anterior, algunos niños señalaron la *falta de carácter de la maestra*, lo cual puede interpretarse desde una doble lectura, por un lado, los varones (en términos genéricos) han recibido la influencia sociocultural que los ubica en términos de dominación: “se espera que sea la figura central: “el hombre de la casa” (COLÍN, 2010, p.18), por tanto, un acto como este pudiera interpretarse como sumisión, mientras que, en las niñas este hecho pasó desapercibido, lo cual desde su posición implica subordinación: “Uno de los recursos expropiados a través de los mecanismos del orden de géneros es el poder del control social [...], poder de dominio”(LAGARDE, 2018, p.61).

La segunda parte de la actividad consistió en analizar las actitudes y comportamientos que consideraran similares en relación con los personajes del cuento, para ello se les propuso que reflexionaran con base en algunas interrogantes: ¿creen que existan diferencias entre mujeres y hombres?; ¿cómo describirían a las niñas y a los niños del salón de clases?; ¿son las niñas/niños todas/todos iguales?, ¿en qué sí y en qué no?

Al respecto, también se identificó un posicionamiento diferenciado respecto a cómo visualizan a mujeres y hombres. Los niños se enfocaron a señalar las diferencias de tipo biológicas: “los órganos sexuales y la apariencia, la voz y las glándulas; unos son fuertes y otros no” mientras que las niñas se refirieron a las diferencias de tipo sociocultural: “tienen diferentes gustos como: maquillaje, deportes, helado y juguetes; a todos los niños les gusta el fútbol, las niñas son más creativas, buenas cocineras, somos más inteligentes. Los niños son más fuertes, menos miedosos”.

Cabe señalar que durante la implementación de esta actividad de manera simultánea en la asignatura de Ciencias Naturales se encontraban revisando el contenido de

educación sexual, por lo tanto, es probable que por ese motivo sus respuestas fuesen de tipo biologicista. Sin embargo, sus reflexiones también reflejaron la presencia de construcciones estereotipadas a partir del género, pues atribuyeron a lo biológico aspectos como la creatividad, la inteligencia, el miedo, el gusto por el fútbol o la cocina, incluso señalaron que las diferencias se reflejan en la apariencia del cuerpo: “*las niñas están bien peinadas y los niños están despeinados*” o el comportamiento social: “*las niñas platican mucho y los niños no tanto*”.

De manera general se observa la naturalización de las actividades que pueden o no realizar mujeres y hombres y con ello la justificación de roles y estereotipos, marcando así: “las pautas de comportamiento masculinas y femeninas cuyo pasado remoto genera la impresión de un ordenamiento natural” (LEÑERO, 2010, p. 45).

En otra actividad, las y los estudiantes identificaron situaciones de género que reflejaran actos de maltrato, discriminación o prejuicio (Unidad temática 5: “Desactivemos la violencia, LEÑERO, 2010, pp.139-141), pues como señala Vázquez (2012) la presencia de estereotipos ocurre a la par de dichos conceptos. Para el desarrollo de esta actividad, a cada estudiante se le proporcionó una hoja donde debían identificar situaciones que representaran “tratar mal” a alguien y de qué manera se podrían intervenir para “tratar bien”.



Imagen 1: Ejemplo de situaciones de tratar mal y tratar bien

Fuente: Producciones de estudiantes

En la imagen anterior, se observa que uno de los niños retrata la menstruación como una situación que ha originado problemáticas de tipo social manifestada en burlas y la humillación pública de las niñas, de tal manera que dentro de su ideario el tratar bien incluya una solidaridad de género: “La solidaridad entre mujeres y hombres precisa el reconocimiento de la humanidad del otro, de la otra, y la posibilidad de identificar las semejanzas y las diferencias como tales y no como desigualdades (LAGARDE, 2017, p.156), lo cual permite reflexionar tratar bien es un asunto que compete a todas y todos, incluso cuando se trata de temas de lo íntimo.



Imagen 2: Ejemplo de situaciones de tratar mal y tratar bien

Fuente: Producciones de estudiantes

Con base en la imagen anterior, se identificó además que, otra forma de “tratar mal” se asocia a un tipo de violencia simbólica y verbal, la cual puede ser perpetrada indistintamente del género, en ese sentido, llamar “gorda” a alguna compañera implican una mirada estereotipada a los cánones de belleza impuestos a las mujeres, mismos que, no necesariamente se aplican a los hombres: “La normativa social que predomina para las niñas son las conductas encaminadas al cuidado de la estética, a la maternidad, al trabajo doméstico y al cuidado de las personas [...]” (COLÍN, 2010, p.16).

Por otra parte, dentro del mismo dibujo se representa una oportunidad para señalar la necesidad de promover una actitud de sororidad entre mujeres: “La sororidad, como alianza feminista entre las mujeres, es indispensable para enfrentar la vida y cambiar la correlación de poderes en el mundo” (LAGARDE, 2017, p. 157), en ese sentido, es posible identificar que detrás de éstas producciones se ven reflejadas construcciones emergentes que edifican las nuevas y deseables formas de relación entre mujeres y hombres.

En la tercera actividad recuperada dentro de esta categoría, se retoma el análisis de caso de: “El sueño roto de Rosita Jiménez” (Reyes, 2007, citado en LEÑERO, 2010, p. 108-110), donde se representa que la toma de decisiones a partir de representaciones estereotipadas constituye en sí mismo un acto de discriminación y de desigualdad de género. No obstante, se consideró pertinente no sólo presentar el caso de Rosita, sino también el de “Mario, el hermano mayor” (construcción propia) a fin de identificar que los estereotipos afectan tanto a mujeres como a hombres.

Para el desarrollo de la actividad se leyó en voz alta el caso de Rosita, donde se narra la historia de una niña de escasos recursos, en la cual, por la situación económica, su madre decide sacarla de la escuela para que ayude en el quehacer de la casa, mientras que a sus hermanos varones los alienta para estudiar y conseguir un mejor trabajo, dado que, en el futuro se convertirán en jefes de familia. En el caso de Mario, se narra la historia de un niño que cursa el sexto grado de primaria, pero igualmente por carencias económicas, sus padres deciden truncar su futuro académico para que comience a trabajar y ayude con los gastos familiares, argumentando que, como hijo mayor debe colaborar

para mantener a sus hermanos, siendo así el “hombrecito de la casa”.

A partir de lo anterior, se les pidió a los estudiantes que les escribieran una carta tanto a Rosita como a Mario en donde les dieran consejos para afrontar de una mejor manera las situaciones por las que estaban atravesando.

En las producciones presentadas en la **Imagen 3: Ejemplos de carta**, se observa que los estudiantes definen ambos casos como situaciones injustas y estereotipadas: “no es justo que tu mamá te saque de la escuela”; “lo que te está pasando es un estereotipo”, y al mismo tiempo plantean algunas alternativas de solución: “que te den una beca [...]”; “sigue trabajando para que seas exitoso”.

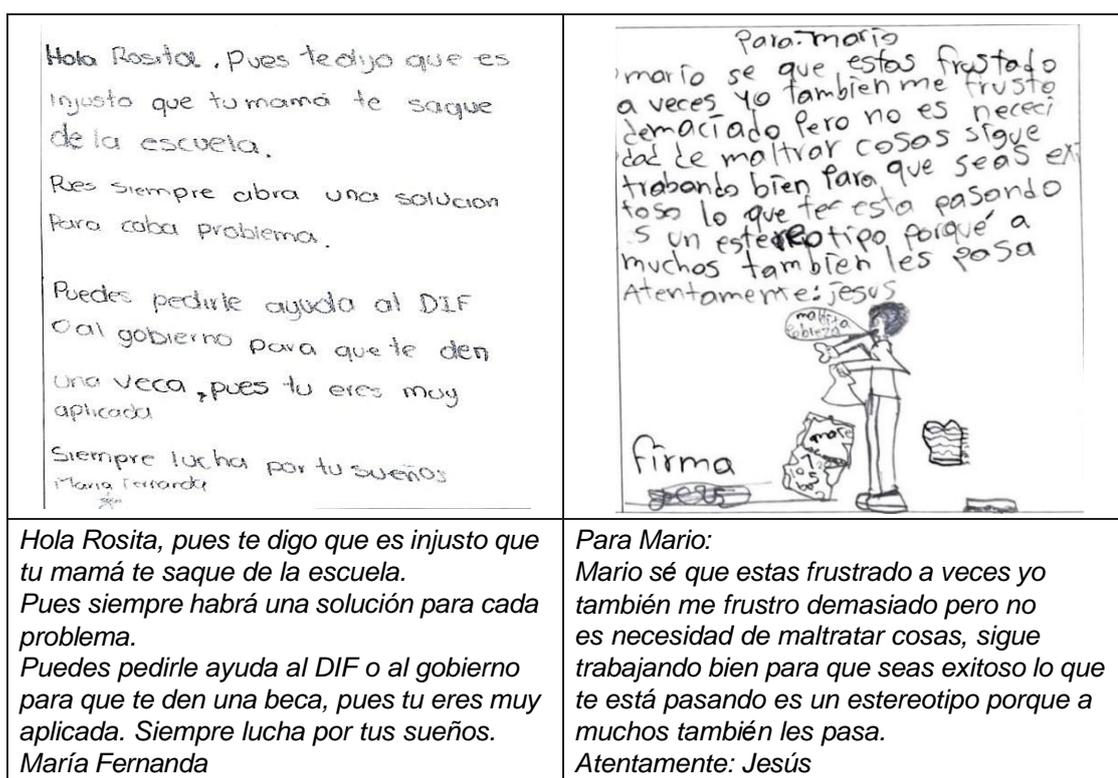


Imagen 3: Ejemplos de carta

Fuente: Producciones de estudiantes

Asimismo se destaca el grado de empatía generado entre el estudiante Jesús con el personaje Mario: “sé que estas frustrado a veces yo también me frustro”, pareciera entonces que es un sentimiento plenamente identificado y experimentado por él, además plantea que actuar violentamente no resuelve los problemas: “no hay necesidad de maltratar cosas”, en ese sentido, la reflexión lo acerca al ejercicio de las masculinidades corresponsables (CNDH, 2018), por promover actitudes en la no violencia y la expresión de sentimientos.

Finalmente podría sugerirse que la presencia de los estereotipos ha ido modelando la personalidad de género de estas niñas y niños, sin embargo, es posible afirmar que sus construcciones no son totalmente tradicionales o modernas, sino que están conjugadas,

lo cual les convierte en sincréticos híbridos (Lagarde, 2018).

A POSTERIORI: CONSIDERACIONES PEDAGOGICO-DIDÁCTICAS

Partir de un posicionamiento desde la pedagogía de género (Ochoa, 2008) fue una de las principales decisiones que se tomaron para el desarrollo del proceso de intervención, en ese sentido, esta alternativa se consideró más viable según las posibilidades de incidencia real dentro de contextos escolarizados. Pero también, se consideró que al ser uno de los primeros acercamientos, este enfoque permitiría documentar lo que ocurriera en el aula y ya posteriormente repensar los procesos educativos en pedagogías como la feminista.

Un enfoque desde los estudios de género retoma como eje central la propia experiencia mediante un análisis introspectivo, mediante el cual, se desencadene un proceso formativo para aprender a mirar con *lentes de género* la vida cotidiana, cuestionarla y comprender desde las relaciones entre mujeres y hombres algunas causas y consecuencias de las asimetrías entre ambos. Es decir, se traduce como un proceso en la toma de conciencia y mantiene un enfoque formativo, desde el cual se puedan generar cambios en lo inmediato como parte de acciones personales en lo cotidiano.

A lo largo de las sesiones de intervención se observó que los actores (niñas y niños principalmente) tendían a justificar o a encontrar razones con aparente validez para comportamientos, ideas o concepciones de lo cotidiano, las cuales iban desde la normalización de los estereotipos hasta la violencia de género, por eso el introducir el cuestionamiento crítico ayudó a desvelar estas situaciones para plantear de manera operativa la importancia de la igualdad de género en las relaciones interpersonales.

En ese sentido, un enfoque desde la educación no formal (Ochoa, 2008) aseguró delimitar un momento específico (dentro del aula) para abordar diversos temas de género a partir de lo experiencial, es decir, desde la vida cotidiana y se posibilitara el intercambio de ideas, concepciones, inquietudes y posturas que los estudiantes fueran asumiendo, para ello, el diálogo se convirtió en uno de los principales recursos didácticos empleados.

Pensar en la propuesta de Leñero (2010) para el proceso de intervención permitió una incidencia cercana y contextual en el aula, ya que no se constreñía al trabajo desde el curriculum oficial, sino que, el ya mencionado enfoque no formal viabilizó abordajes sentidos y significativos para el estudiantado.

Por otra parte, existió la discusión teórica del abordaje, ya que, en el título de la propuesta se postula la equidad de género como uno de los objetivos a lograr, sin embargo, autoras como Facio (2011) e incluso Leñero (2010), reconocen que la equidad no se construye de manera aislada, sino que se requiere de la igualdad como una plataforma sobre cual cimentar el proceso de sensibilización.

Pensar en el papel docente dentro del aula lleva a considerar la necesidad de

incorporar elementos metodológicos que permitan el análisis de la práctica docente, para ello la investigación acción como una modalidad de la IA se convierte en una alternativa para dicha tarea.

En cuanto a los ajustes realizados, se dio mayor énfasis al análisis de situaciones de la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), esto con la finalidad de que los ejercicios de reflexión recuperaran con mayor fuerza la parte experiencial, anecdótica y emocional del estudiantado. Asimismo, se cuidó sobremanera que la pertinencia de las actividades permitiese incidir en un contexto sexista y tradicional, pero no sólo para llegar a un proceso de intervención temporal, sino que se posibilitara generar un precedente para llegar a prácticas en y desde la igualdad de género.

Finalmente, la implementación presentada, permite identificar que la tarea de documentar procesos de cambio, es una tarea compleja y prolongada, sin embargo, el presente trabajo debe considerarse como un esfuerzo que esboza los posibles alcances de una IA, dejando como veta de investigación la generación de proyectos más robustos que apuesten a la Institucionalización y hacia abordajes más ambiciosos desde las pedagogías feministas.

CONCLUSIONES

En este apartado se retoman dos aspectos centrales que dieron cause al presente capítulo, por un lado, se hará referencia a que un proceso formativo en género es una tarea permanente que deberá ser atendida a lo largo de toda la vida y que, como tal, sería un error pensar que un ser humano ha sido completamente deconstruido, somos sincréticos híbridos (Lagarde, 2018).

Aprender a mirar la realidad con lentes de género es una oportunidad para asumir que la igualdad se construye como un acto solidario entre mujeres y hombres. Es necesario que en los escenarios áulicos se propicien espacios para la discusión, el intercambio de ideas y se aliente a generar posicionamientos de género producto de un intelectualismo libertario, que a su vez posibilite la generación de cambios en la forma de asumirse y comportarse fundamentados desde la igualdad.

Por otra parte, se advierte que la IA es una valiosa oportunidad para acercar a docentes e investigadores a coparticipar en la construcción de modelos y/o propuestas didácticas de intervención contextualizadas, así como de la documentación de experiencias a partir de la implementación, de tal manera que, se traduzcan en posibilidades de incidencia contextualizada en el aula.

Finalmente, la IA no solo ofrece la alternativa de enriquecer didácticamente el proceso educativo, sino que también, permitirá la construcción de teoría pedagógica desde posturas epistemológicas emergentes, y que, en el caso del género, se concreten en la resignificación de los contextos escolares ya no sólo desde una pedagogía de género y

enfoques no formales, sino que se transite a modelos educativos fundamentados en las pedagogías feministas.

REFERENCIAS

AGUIRRE-GARCÍA, Juan; JARAMILLO-ECHEVERRI, Luis. **Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, v.8, n.2, pp.51-74, 2012

BERGER, Peter., LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2003.

CELAYA, Roberto. Las tres vías para la generación y aplicación del conocimiento. In: CELAYA, Roberto. **Educación realmente superior**. México: ITSON, 2014. p. 141-147.

COLÍN, Alma. **La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia**. México: SEDESOL, 2010.

COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (CNDH). Masculinidades y género. ¿Nuevas masculinidades, masculinidades emergentes, masculinidades diversas, masculinidades igualitarias o simplemente masculinidades? En: CNDH. **Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista**, 2018. Disponible en: <https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518405/mod_resource/content/1/%C2%BFNuevas%20masculinidades%2C%20masculinidades%20emergentes%2C%20masculinidades%20diversas%2C%20masculinidades%20igualitarias%20o%20simplemente%20masculinidades%3F.pdf>. Acceso en: 16 abr. 2020.

FACIO, Alda. **¿Igualdad y/o equidad?** Nota para la equidad N°1. Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe, 2011. Disponible en: <https://www.americalatinalatgenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf>. Acceso en: 20 abr.2020.

FERNÁNDEZ, Lissette. Ficha 7 ¿Cómo analizar datos cualitativos?. Fichas para investigadores. Universidad de Barcelona, 2006. Disponible en: <<https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>>. Acceso en: 1 mar.2017.

FLORES-KASTANIS, Eduardo. y DE LA TORRE, Miguel. **La problemática de la investigación sobre cambio educativo**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 15, n. 47, p. 1017-1023, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. Argentina: siglo XXI editores, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: siglo XXI editores, 2005.

GUEL, Juan. Hacia la igualdad de género en la educación: entre estereotipos de género e interacciones áulicas de una escuela primaria en San Luis Potosí. En BUENDÍA, María (Org.). **XV Congreso Nacional de Investigación Educativa**. México: COMIE, 2019, p. 1-10. Disponible en: <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3411.pdf>>. Acceso en: 1 sep. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES). **Glosario de género**. INMUJERES, 2007. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904>. Acceso en: 18 oct. 2015.

LAGARDE, Marcela. Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. En: BARROS, C.; GARCÍA, S. (Orgs.). **Gênero, Meio Ambiente e Direitos Humanos**. Fortaleza, Brasil: Expressão Gráfica e Editora, 2017, p. 127-164.

LAGARDE, Marcela. **Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia**. México: Siglo XXI Editores, 2018.

LEÑERO, Martha. **Equidad de género y prevención de la violencia en primaria**. México: SEP-PUEG, 2010.

MARTÍNEZ, Raquel-Amaya. **La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

OCHOA, Luz. **El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta**. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.

PICCHIO, Antonella. La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida. En: CAIRÓ, Gemma; MAYORDOMO, Maribel (Orgs.). **Por una economía sobre la vida. Aportaciones desde un enfoque feminista**. Barcelona: Icaria, 2005. p. 17-34.

PADRÓN, José. **Bases del concepto de “investigación aplicada”** (o “investigación aplicada” o “aplicaciones”), 2006. Disponible en: <<http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm>>. Acceso en: 1 mar. 2007.

PEREDA, Alicia; HERNÁNDEZ, Mónica; GALLEGOS, María del Carmen. El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En FURLÁN, Alfredo y SPITZER, Terry. (Orgs.). **Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011**. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento, 2013. p. 333-380.

TORRES, Rosa. **Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?** Revista Perfiles Educativos, n. 82, p. 1-19, 1998.

VARGAS, Zoila. **La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica**. Revista Educación, v. 33, n. 1, p. 155-165, 2009.

VÁZQUEZ, José. Estereotipos de género. En CARMONA, Encarna. (Org.). **Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura interdisciplinar**. Valencia, España: Editorial Tirant to Blanch, 2012. p. 15-28.

VIVEROS, Mara. **La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación**. Revista Debate Feminista, v. 52, p.1-17, 2016.

ZEPEDA, Monique. **El cuaderno de Pancha**. México: SEP, 2001.



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**