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

TITULO: Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria

AUTOR: Juan Manuel Guel Rodríguez

FECHA: 08/11/2021

PALABRAS CLAVE: Género, Estereotipos de género, Igualdad de género, Intervención didáctica, educación primaria

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2016 2019

SENSIBILIZAR EN IGUALDAD DE GÉNERO. CONTRIBUCIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA INTERVENCIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS

QUE PRESENTA:

JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN PROCESOS DE

ENSEÑANZA APRENDIZAJE

TUTORA: DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P., FEBRERO 2021.

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

A quien corresponda.
PRESENTE. –

Por medio del presente escrito Juan Manuel Guel Rodríguez autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria

en la modalidad de: Tesis para obtener el

Grado en Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje

en la generación 2016-2019 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 18 días del mes de febrero de 2021 .

ATENTAMENTE

Juan Manuel Guel Rodríguez
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

DICTAMEN

San Luis Potosí, S. L. P., 10 de febrero de 2021.

C. DRA. ELIDA GODINA BELMARES
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
P R E S E N T E .

Estimada Directora:

Hacemos de su conocimiento que el estudiante **JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ** del **Doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje**, ha presentado la integración final de su tesis titulada: ***"Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico, metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria".***

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación de dicho examen.

ATENTAMENTE

DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO.
Directora de tesis

COMITÉ TUTORIAL

DR. FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA.

Certificación ISO 9001 : 2015
Certificación CIEES Nivel 1
Nicolás Zapata No. 200.
Zona Centro, C.P. 78230
Tel. Fax 814-25-30
e-mail: posgrado@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P.

c.c.p. Archivo
Control Escolar

… un día tuve un sueño y deseé alcanzarlo,
¿obstáculos?, ¡demasiados!,
pero sentí una fuerza tan poderosa
que no quedó otro remedio más que
hacerlo realidad.

Con todo mi afecto, respeto y gratitud a las personas que creyeron en este sueño:
Mi familia, mis amigas y amigos, mis maestras y maestros, mis estudiantes y en especial
a mi mamá académica.

RESUMEN

El presente trabajo de tesis da cuenta de un proceso analítico a partir del entrecruzamiento de la perspectiva de género con la dimensión didáctica para visibilizar estereotipos en las construcciones socioculturales de estudiantes y, con ello, promover procesos de sensibilización en igualdad de género dentro de un grupo de sexto grado de una primaria en la ciudad de San Luis Potosí, México.

La metodología empleada corresponde a una investigación aplicada que parte de un paradigma interpretativo hermenéutico que incluye un análisis fenomenológico y reflexivo realizado a partir de una intervención didáctica fundamentada desde la pedagogía de género, el análisis de la vida cotidiana, el pensamiento crítico y la educación no formal.

En cuanto a los resultados, se encontró que tanto las niñas como los niños lograron identificar y cuestionar algunos estereotipos de género presentes en su cotidianeidad y a su vez, generar posicionamientos críticos frente a acciones y comportamientos estereotipados. Se identificó que principalmente las niñas asumen con mayor interés el cuestionamiento de las asimetrías de género y la disposición para construir escenarios en favor de la igualdad de género, mientras que, en el caso de los niños, se esbozan algunos esfuerzos que los acercan hacia masculinidades menos radicales.

La implementación de la propuesta didáctica permitió fortalecer *in situ* elementos teórico-metodológicos y didácticos, los cuales apuntan a que un proceso de sensibilización en igualdad de género inicia cuando se estructuran espacios, en este caso dentro de la escuela, para cuestionar los estereotipos y asimetrías presentes en la realidad de la vida cotidiana y a partir de ello promover la discusión a nivel intra e interpersonal, pero no sólo como una actividad escolar sino como una necesidad indispensable en la interacción humana. Cualquier esfuerzo en otra dirección corre el riesgo de ser un ejercicio carente de sentido cercano a lo bancario.

Con base en los resultados se ratifica la necesidad de continuar promoviendo el pensamiento crítico dentro del aula mediante la visibilización de estereotipos en la vida cotidiana, pero también en el diseño e implementación del curriculum oficial y el quehacer docente. Generar estas prerrogativas favorecerá que actitudes y pensamientos situados entre el sincretismo híbrido transiten hacia posicionamientos en la igualdad de género.

Palabras clave: género; estereotipos de género; igualdad de género; intervención didáctica; educación primaria.

ABSTRACT

The present thesis work presents an analytical process from the intersection of the gender perspective with the didactic dimension to make visible stereotypes in the sociocultural constructions of students and, with this, promote processes of sensitization on gender equality within a group of sixth grade of an elementary school in the city of San Luis Potosi, Mexico.

The methodology used corresponds to an applied research that starts from a hermeneutical interpretive paradigm that includes a phenomenological and reflective analysis carried out from a didactic intervention based on gender pedagogy, the analysis of daily life, critical thinking and non-educational education formal.

Regarding the results, it was found that both girls and boys were able to identify and question some gender stereotypes present in their daily lives and, in turn, generate critical positions in the face of stereotyped actions and behaviors. It was identified that mostly, girls assume with greater interest the questioning of gender asymmetries and the willingness of building scenarios in favor of gender equality, while, in the case of boys, some efforts are outlined that bring them closer to less radical masculinities.

The implementation of the didactic proposal made it possible to strengthen in situ theoretical-methodological and didactic elements, which suggest that a process of sensitization on gender equality begins when spaces are structured, in this case within the school, to question stereotypes and asymmetries present in the reality of daily life and from there to promote discussion at inner and interpersonal level, but not only as a school activity but as an indispensable need in human interaction. Any effort in another direction runs the risk of being a meaningless exercise close to banking.

Based on the results, the need to continue promoting critical thinking in the classroom is ratified by making stereotypes visible in everyday life, but also in the design and implementation of the official curriculum and teaching work. Generating

these prerogatives will favor that attitudes and thoughts located between hybrid syncretism move towards positions in gender equality.

Keywords: gender; gender stereotypes; gender equality; didactic intervention; Elementary school.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN 3
ABSTRACT 5
INTRODUCCIÓN 11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 16
I. Antecedentes: una mirada al estado del arte 16
1.1 Género y educación: diagnósticos útiles para la intervención 17
1.2 Propuestas de intervención: género y educación 22
1.3 Desde la educación hacia las políticas públicas de género 26
1.4 Desde los organismos internacionales hacia las políticas de género en la escuela 29
II. Formulación del problema 37
III. Ubicación dentro de alguna línea de investigación del doctorado 39
IV. Objetivos, preguntas y supuesto de la investigación 40
4.1 Objetivo general 40
4.2 Objetivos específicos 40
4.3 Preguntas de investigación 40
4.4 Supuesto 41
V. Justificación 41
VI. Marco referencial 46
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA 50
2.1 El género como categoría analítica: algunos usos e implicaciones 50
2.2 Una mirada teórica a los estereotipos de género 57
2.3 Los estereotipos de género: funcionamiento en la realidad de la vida cotidiana 63
2.4 Llegar a la igualdad de género: un reto que empieza desde su conceptualización 66
2.5 Del cuerpo dócil al pensamiento crítico: entre apuntes de pedagogía, feminismo y género 73
2.6 Enfoque metodológico 82
2.6.1 Diagnóstico 83
2.6.2 Intervención 86
CAPÍTULO III: EL DIAGNÓSTICO 94
3.1 El docente: perspectivas sobre género y el trabajo de aula 106
3.2 Panorama general de los resultados: la problemática 110
CAPÍTULO IV: LA INTERVENCIÓN 112
4.1 Del tintero a la operativización 112

4.2 Implementar la propuesta: retos del aplicador 116
4.2.1 Reflexiones personales con lentes de género 117
4.3 Resultados de la implementación 125
4.3.1 De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida 126
4.3.2 Cuestionando los estereotipos: “¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?” 139
4.3.3 ¿Por qué invisibles si son de carne y hueso? 155
4.3.4 Visibilizar lo cotidiano para resolver conflictos 170
4.3.5 La igualdad no se crea ni se destruye, sólo se construye 183
CAPÍTULO V: LA RECURSIVIDAD, UNA PIEZA CLAVE EN LA INVESTIGACIÓN APLICADA 209
5.1 Lo teórico-metodológico; un binomio conjugado 210
5.2 Lo didáctico 220
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES 230
Referencias 246
Anexo 1: Guía de observación en el AULA 256
Anexo 2: Guion de entrevista dirigida a docente frente a grupo 258
Anexo 3: Instrumento para valoración durante el proceso de intervención 260
Anexo 4: Dos casos para analizar: Rosita y Mario. 262
Anexo 5: No hay tiempo para jugar. Relatos de niños trabajadores 264
Anexo 6: Picky: ¿una canción inofensiva? 266

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Distribución del personal que labora en la institución, ciclo escolar 2016-2017. 49
Figura 2: Procesos en la formación de estereotipos. 59
Figura 3: Portada del libro: Equidad de género y prevención de la violencia en primaria.. 87
Figura 4: Ciclo reflexivo de la práctica docente. 92
Figura 5: Cosas que creo hacen las niñas. 127
Figura 6: Cosas que creo hacen los niños. 127
Figura 7: Juguetes que más me gustan y los que menos me gustan. 128
Figura 8: Ejemplo de visualización de los estudiantes. 130
Figura 9: Lugares por visitar según las niñas. 136
Figura 10: Lugares por visitar según los niños. 137
Figura 11: Carta a Rosita y a Mario. 150
Figura 12: Elenita y yo. 153
Figura 13: La boda de la ratita. 158
Figura 14: Monumentos a mujeres. 168

Figura 15: Mis conflictos, según las niñas. 174
Figura 16: Mis conflictos, según los niños. 174
Figura 17: Mi versión de los dos monstruos. 178
Figura 18: Situación de tratar mal y tratar bien, ejemplo 1. 193
Figura 19: Situación de tratar mal y tratar bien, ejemplo 2. 193
Figura 20: La igualdad entre mujeres y hombres se construye. 205

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Implicaciones culturales del vínculo entre sexualidad-género. 54
Tabla 2: Principales diferencias entre igualdad y equidad. 68
Tabla 3: Finalidades de la igualdad y la equidad de género. 69
Tabla 4: Principios de la igualdad desde los Derechos Humanos. 71
Tabla 5: Semejanzas y diferencias entre la pedagogía de género y la feminista. 79
Tabla 6: Unidades temáticas. 89
Tabla 7: Ejemplificación de situaciones no estereotipadas. 94
Tabla 8: Ejemplificación de categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas según la relación docente-alumno y docente-alumna. 95
Tabla 9: Expresiones orales en las interacciones áulicas. 96
Tabla 10: Ejemplificación de la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según: contenido curricular. 99
Tabla 11: Ejemplificación de la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna. 101
Tabla 12: Ejemplificación de la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según relación alumno-alumna. 105
Tabla 13: Lavar los trastes, reflexiones durante la plenaria. 142
Tabla 14: Reflexiones durante la plenaria, los casos de Rosita y Mario. 145
Tabla 15: Análisis de género, caso del cuento sobre Elenita. 151
Tabla 16: Cuestionando la invisibilización de la mujer. 156
Tabla 17: Diálogos de clase. 160
Tabla 18: Experiencias durante la película. 163
Tabla 19: De película, reflexiones de estudiantes. 164
Tabla 20: Conflictos durante mi semana. 171
Tabla 21: Una mirada a mis conflictos. 176
Tabla 22: Picky, ¿una canción inofensiva? 180
Tabla 23: Picky, una canción para reflexionar. 181
Tabla 24: La historia de Pancha, reflexiones grupales. 184
Tabla 25: El Cuaderno de Pancha, una mirada de género. 189
Tabla 26: Acciones asociadas a tratar mal y tratar bien. 190
Tabla 27: Experiencias: tratar bien o tratar mal. 191
Tabla 28: 08 de marzo, día para conmemorar no para celebrar. 195

Tabla 29**:** Yo podría ser una niña o niño en situación de trabajo infantil..... 196
Tabla 30: ¿El trabajo infantil es una forma de violencia? 198
Tabla 31: ¿Las diferencias nos hacen iguales? 202
Tabla 32: Reflexionado la práctica docente. 227

NOMENCLATURA EMPLEADA EN LAS TRANSCRIPCIONES

I: *investigador*
Ala: *alumna*
Alo: *alumno*
Plenaria: *alumnas y alumnos*

Ejemplo de codificación:

En Capítulo III: El diagnóstico
R17_4°A_06/06/17
R17: *Número de registro*
4°A: *Grado y grupo*
06/06/17: *día, mes y año*

En Capítulo IV: La intervención
R_5.2_08/03/19 / R_5.2_niña/niño
R: *Registro*
5: *Unidad temática abordada según propuesta didáctica de Leñero (2010)*
2: *Número de sesión dentro de la unidad temática trabajada*
08/03/19: *día, mes y año*
Niña/niño: especificación de quién efectuó el comentario

INTRODUCCIÓN

La igualdad de género es tema emergente que surge de la necesidad por construir escenarios estructurales donde mujeres y hombres se desarrollen plena e integralmente, es menester señalar que históricamente las mujeres han sido subordinadas y han ocupado papeles de alternancia en una relación asimétrica con los hombres, todo ello como parte de la naturalización del legado patriarcal que reproduce modelos de comportamiento manifestados en estereotipos y roles de género, los cuales obstaculizan su acceso a oportunidades o a vivir una vida libre de violencia y favorecen prácticas como la discriminación, la violencia de género o el sexismo tanto en espacios públicos como privados.

Esta tesis surge como una alternativa para sensibilizar en igualdad de género desde el ámbito escolar, pensando en éste como un espacio que sea capaz de promover posturas críticas en las niñas y los niños para llegar al cuestionamiento de la realidad cotidiana y desnaturalizar cualquier práctica estereotipada o sexista que impida su óptimo desarrollo integral.

Este esfuerzo académico situado en la investigación aplicada emana desde los estudios de género y los aportes feministas para discutir los resultados obtenidos de la implementación de una propuesta didáctica que promueva la sensibilización en igualdad de género. El proceso de intervención realizado posibilitó la documentación del proceso de cambio ocurrido durante tres ciclos escolares 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019, donde se dio seguimiento a un grupo en su tránsito desde cuarto a sexto grado, en una escuela primaria pública de la ciudad de San Luis Potosí, México.

Con base en la documentación realizada fue posible dilucidar aspectos escasamente discutidos en el estado del conocimiento referentes a la intervención didáctica en género dentro de la escuela primaria; en ese sentido, parte del objetivo de esta tesis fue proponer alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales para la intervención en el aula de dicho nivel educativo.

La presente tesis está organizada en seis capítulos. En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se destaca el déficit existente en cuanto a productos de investigación aplicada que den cuenta de procesos de implementación didácticos en temas de género dentro del aula de educación primaria.

De igual forma, en este primer capítulo se identifica como constante que las interacciones que circundan al proceso de enseñanza aprendizaje transcurren en espacios caracterizados por la normalización de prácticas estereotipadas, sexistas, discriminatorias y basadas en actos recurrentes de violencia de género, que en conjunto están influyendo en la construcción de identidades de las niñas y los niños, sin que ello represente mayor preocupación para ser atendido como una prioridad educativa.

En el Capítulo II se plantea la fundamentación teórico-metodológica que da sustento a la presente investigación, la cual parte de un posicionamiento en los estudios de género y el feminismo a fin de efectuar la discusión de conceptos como la igualdad de género, los estereotipos, la realidad de la vida cotidiana y una serie de apuntes pedagógicos, entre otros. Durante el recorrido conceptual propuesto se incorporan elementos reflexivos que los interrelaciona, discute y delimita al escenario áulico.

En un segundo momento se expone la metodología enmarcada en la tipología de la investigación aplicada para propiciar didácticamente procesos de sensibilización en igualdad de género en el aula de educación primaria. Para ello, se retomó la propuesta: “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria” (Leñero, 2010), a fin de generar un proceso de intervención didáctico fundamentado en la educación no formal y la pedagogía de género (Ochoa, 2008), con lo cual propiciar el pensamiento crítico de situaciones inherentes a la vida cotidiana de niñas y niños, y a su vez visibilizar las prácticas estereotipadas que sin darse cuenta han estado permeando su historia de vida y la construcción de su identidad de género.

Posteriormente y derivado del proceso de implementación, metodológicamente se propuso realizar un ejercicio de recursividad que permitiera documentar el proceso

de cambio vivenciado a fin de contribuir en la denominada tercera vía para la generación y aplicación del conocimiento (Celaya, 2014).

En el Capítulo III se aborda la fase diagnóstica que da cuenta de la problemática general identificada en el grupo de intervención. Al respecto es posible señalar que la fugacidad del espacio áulico no les está permitiendo identificar a las niñas y los niños situaciones simbólicas que los hace protagonistas de eventos que promueven las asimetrías de género, la discriminación, el sexismo o la violencia de género.

De igual manera, el papel docente no está permitiendo afrontar el cúmulo de situaciones que ocurren en el espacio áulico que demandan una atención mediada por la perspectiva de género, lo cual pareciera ocurrir por la normalización y naturalización de la violencia y los estereotipos de género, así como por la escasa formación académica en temas de género que caracteriza al profesorado de educación básica (Finco, 2015; Pacheco, 2004).

En el Capítulo IV se presenta la fase de intervención a partir del planteamiento de cinco categorías analíticas, mismas que fueron construidas durante el proceso de implementación didáctica: “De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida”; “Cuestionando los estereotipos: ¿qué de especial tiene que un hombre lave los trastes?”; “¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?”; “Visibilizar lo cotidiano para resolver conflictos” y “La igualdad no se crea ni se destruye, sólo se construye”.

A partir de dichas categorías se da cuenta del proceso experimentado por las niñas y los niños durante dos ciclos escolares. Al respecto se observó una tendencia 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 develar estas situaciones para plantear de manera operativa la importancia de la igualdad de género en las relaciones interpersonales.

En ese sentido resultó alentador evidenciar cómo el análisis crítico de la vida cotidiana a través de prácticas en la educación no formal permitieron oxigenar el

aula para que las niñas ejercieran papeles protagónicos motivadas por la necesidad de autorreconocerse como seres humanos con igualdad de dignidad y derechos que los niños, mientras que en el caso de ellos, llegaran al cuestionamiento de sus privilegios como parte de una herencia patriarcal, colocándolos en ejercicios cercanos a masculinidades más igualitarias.

Mediante el proceso de intervención fue posible constatar que la tarea de sensibilización en género es permanente y que requiere un aprendizaje gradual para mirar la realidad con lentes de género, de igual forma, implica un ir y venir en las propias construcciones las cuales no son modificadas *de facto*, sino que se van matizando y remplazando en una lucha constante que tiene lugar entre el estereotipo y la igualdad de género; es decir como parte de un sincretismo híbrido (Lagarde, 2018).

En el Capítulo V se establece la discusión de los resultados obtenidos a fin de efectuar un ejercicio de recursividad producto de la investigación aplicada para la generación de conocimiento. En dicho ejercicio se discute la viabilidad de partir de un posicionamiento desde la pedagogía de género como un paso necesario en la consolidación de una pedagogía feminista.

En este capítulo se destaca la importancia del papel docente-investigador como el agente que armoniza los elementos que convergen al momento de generar un proceso de intervención en el aula. Por ello resulta fundamental que cada docente interiorice la igualdad de género no tanto de manera conceptual sino operativa; reconociéndose como un ser humano con una historia de género.

El ejercicio de recursividad derivado de la implementación didáctica permite identificar que el eventual éxito o fracaso de una propuesta de intervención en género radica en incorporar paulatinamente elementos críticos a la propia realidad mediante ejercicios prácticos y alejados de la estructura tradicional de la enseñanza aprendizaje, por ello, abordajes desde la educación no formal (curriculum emergente) resulta ser una alternativa, sin embargo, es deseable explorar otras

orientadas hacia la consolidación de trayectos formativos en la educación formal y su permanencia en el curriculum oficial.

En las conclusiones y reflexiones finales se hace un recuento del proceso vivenciado durante la realización de la investigación, el cual que va desde el surgimiento de la tesis hasta los retos y perspectivas.

Se destaca que la investigación aplicada ofrece un base sobre la cual cimentar una alternativa para el abordaje didáctico del género, sin embargo, romantizar la idea de que una propuesta didáctica puede solventar los déficits históricos derivados de las asimetrías de género es ambicioso. Por tanto, se insta a considerar que el ámbito educativo es un componente de un todo estructural, donde la visibilización de estereotipos y el cuestionamiento crítico representan el inicio de un movimiento que hasta el día de hoy ha sido una tarea asumida por el feminismo.

En cuanto a los hallazgos se recupera la importancia de la plasticidad cognitiva presente en niñas y niños a fin de cuestionar su entorno desde la opresión y el privilegio respectivamente, de igual forma se enuncia la influencia del mundo digital al ofrecer una experiencia complementaria a la realidad que provee el contexto inmediato, y de la cual, los adultos no necesariamente son participes por la brecha generacional que pareciera irse acrecentando, al menos desde la última década.

Asimismo, el proceso de intervención es reflexionado desde un posicionamiento prospectivo a fin de considerar la educación no formal y los estudios de género como una pista en la consolidación de un proyecto educativo feminista para el espacio áulico de la escuela primaria; pensando en este escenario como una oportunidad dentro de la agenda feminista (Ochoa, 2008).

Finalmente, dentro de este capitulado se encuentran las referencias empleadas, así como los anexos que ejemplifican algunos elementos operativos del proceso de intervención.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. Antecedentes: una mirada al estado del arte

Gran parte de las investigaciones dentro de las categorías de género y educación básica en México (y América Latina), están orientadas a la generación de conocimiento mediante la construcción de diagnósticos situados en realidades concretas y en umbrales de edad entre los 3 y 15 años. Los temas que principalmente se han trabajado son asociados a la violencia de género, prácticas docentes estereotipadas, cultura escolar y análisis respecto a las competencias cognitivas de niñas y niños en diversos campos disciplinarios como lengua y matemáticas, así como a aspectos asociados al acceso y permanencia en las instituciones educativas.

Se ha generado conocimiento a partir del diseño de propuestas didácticas de intervención en género; en ese sentido se recuperan esfuerzos académicos que apuestan por la autoformación del profesorado en dos direcciones: primero como personas con una *carga* de género y segundo como profesionales de la educación.

La revisión a la literatura permite identificar que la formación y/o capacitación de docentes se materializa cuando se encuentran en el ejercicio de la docencia, sin embargo, dentro de la formación inicial que ofertan las Escuelas Normales en México, sigue siendo una apremiante área de oportunidad.

Por otra parte, se identificó que son escasas las investigaciones que recuperan experiencias operativas a partir de la implementación de propuestas didácticas; de igual forma ocurre con el seguimiento del estudiantado egresado a partir de los cursos y talleres existentes en materia de sensibilización en género. No obstante, es sucinto señalar que en áreas como la historia de la educación se cuentan, por lo menos, dos décadas de esfuerzos académicos que retoman la investigación en la línea de género dentro de la educación básica.

Por lo anterior se plantea la necesidad de analizar el género desde un enfoque estructural con efectos y alcances interseccionales en lo social, cultural, político, económico, étnico, la vida cotidiana y “n” cantidad de posibilidades. De ahí la importancia de vincular la generación de conocimiento producto de estos análisis para la generación de políticas públicas con perspectiva de género.

En cuanto a políticas públicas se identificaron diversos esfuerzos por consolidar marcos legales internacionales, nacionales y locales basados en la igualdad sustantiva de género, en la no violencia y en el empoderamiento de niñas y mujeres.

En materia educativa se insta a la revisión de los planes y programas de estudio, así como a temas asociados a la cobertura, a asegurar el acceso, a la permanencia e igualdad de oportunidades para niñas, niños y jóvenes de manera independiente a la vulnerabilidad social de la que puedan ser sujetos.

1.1 Género y educación: diagnósticos útiles para la intervención

En este apartado se recuperan diversos trabajos de investigación orientados en la línea de género y educación. Primero se retoman los relacionados con el espacio áulico y las interacciones escolares, mientras que en un segundo momento se abordan los estados del conocimiento y algunas revisiones de contenidos a los libros de texto de educación primaria.

A través de metodologías cualitativas y en contextos Latinoamericanos, Grugeon (1995); Pacheco (2004); Nava y López (2010), indagan el estado que guarda la investigación educativa en relación a explorar la intimidad del espacio áulico y escolar de la escuela primaria, para ello, tomando como referencia al género y su vinculación con las relaciones interpersonales que acompañan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, se perfila como hallazgo que la escuela constituye en sí misma una organización plenamente estructurada que pareciera favorecer la diferenciación asimétrica y estereotipada entre niñas y niños, la cual, eventualmente impregna el curriculum, el actuar docente, los usos y costumbres, los ritos y rituales escolares,

entre otros. Sus hallazgos permiten identificar que los métodos de enseñanza empleados por los docentes son pasivos, unidireccionales y que las prácticas áulicas no propician la reflexión en los estudiantes ni el cuestionamiento de fenómenos naturales o sociales.

En cuanto a las interacciones sociales áulicas se observa un permanente reforzamiento de estereotipos masculinos y femeninos en áreas como educación física, ciencia y tecnología, así como en situaciones de discriminación resultado de la convivencia escolar.

Por otra parte, en la asignación de actividades de limpieza y la ocupación de espacios físicos como el patio de recreo o las canchas escolares se encontró una recurrencia al señalar el uso diferenciado que niñas y niños dan a estos espacios. En todos los casos se identifica que las niñas están relegadas a los lugares más reducidos mientras que los niños se apoderan de los espacios más amplios. De manera general los niños tienden a ser violentos entre ellos y contra las niñas.

En el caso de las niñas se les asocia como un grupo gregario quienes comparten códigos culturales y simbolismos mediante el juego, por tanto, el patio de recreo se convierte en un lugar donde se ensayan y exploran papeles de la edad adulta en temas relacionados con el matrimonio, la maternidad, las relaciones familiares, el nacimiento o la muerte.

En cuanto a los docentes, se identificó que sus actitudes responden primordialmente a modelos tradicionales estereotipados de ser mujer u hombre con tendencia a la afirmación y naturalización de las desigualdades de género y prácticas sexistas que favorecen más a los niños que a las niñas, sobre todo en los usos y costumbres de aula como filas diferenciadas por sexos o la forma en que los docentes se dirigen a niñas (con suavidad y ternura) y niños (hablándoles fuerte).

De igual forma se documentó que los docentes no logran identificar el sexismo dentro de su quehacer cotidiano argumentado que ambos reciben la misma educación en función de un mismo plan de estudios. En las investigaciones revisadas se recupera (implícita y explícitamente) el concepto de curriculum oculto

a fin de naturalizar prácticas diferenciadoras de trato con los estudiantes (a los niños se les exige mayor análisis y a las niñas, presentación en sus trabajos).

En el caso particular de las maestras, se destaca su autovisualización como cariñosas o maternales, y, por tanto, justifican su papel docente para atender los primeros grados, mientras que los hombres se asumen como disciplinados y reacios para atender los grupos superiores y enseñar a los estudiantes a comportarse para que continúen en sus siguientes trayectos formativos, los cuales se caracterizan por una mayor exigencia.

Pacheco (2004) y Nava y López (2010) remarcan la necesidad de provocar en las escuelas una cultura del cuestionamiento de las costumbres escolares, así como ser una escuela comprensiva en cuanto a formar a sus estudiantes en el análisis que cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones, intereses, actitudes condicionadas y conductas inducidas socialmente. Para lograrlo, proponen que los docentes transformen su quehacer educativo de la mecanización por el cuestionamiento de lo rutinario, de la negación de la normalización de lo cotidiano, de la existencia de verdades acabadas y absolutas, así como cuestionar lo incuestionable por considerarlo natural.

En el contexto español, Pizzaro, Guerra y Bermúdez (2014) plantean desde un enfoque cuantitativo la correlación entre las categorías de género y personalidad eficaz en estudiantes de segundo y tercer ciclo de educación primaria. En cuanto a sus hallazgos, identificaron que las niñas se perciben a sí mismas más favorablemente que los niños en lo relativo al control de sus emociones, atribuciones y expectativas; de igual manera se percibieron más adaptables, con una mejor sensación de control y seguridad. También demostraron tener expectativas más sustantivas sobre su futuro, con una postura positiva, optimista de su comportamiento y conscientes de la importancia del esfuerzo académico en lo inmediato, pero también con miras al futuro.

Estos resultados se atribuyen al favorecimiento de procesos educativos mediados por la coeducación y la educación no sexista. No obstante, al comparar estos

resultados con otras investigaciones donde se aplicó el mismo cuestionario a estudiantes de secundaria y adultos, identificaron que las cualidades y atributos de las niñas se van desdibujando hasta colocarlas en posiciones de alternancia, subordinación y dependencia en la relación con los varones.

En ese tenor, se plantea la necesidad de que los procesos formativos en género se amplíen al resto de los niveles educativos y al mismo tiempo, ubican a la educación primaria como un momento crucial, por la plasticidad propia de la infancia, para la apropiación de cambios progresivos que desemboquen en la personalidad adulta, la prevención y la intervención.

Por otra parte, en cuanto al estado de conocimiento sobre propuestas educativas de intervención respecto de la violencia de género y violencia en contra de las mujeres, Pereda, Hernández y Gallegos (2013), plantean la clasificación de la producción académica en: a) diseño curricular, b) para promover la participación comunitaria y c) evaluaciones y/o reflexiones.

De manera general, las investigaciones existentes se enfocan en favorecer el cuestionamiento y la reflexividad sobre los discursos y prácticas que contribuyen a la reproducción de los estereotipos de género y las actitudes sexistas, así como la promoción de enfoques transversales con perspectiva de género en el ámbito escolar.

De igual forma se identifica que el groso de la producción académica se enfoca a la generación de conocimiento producto de estudios exploratorios, descriptivos, etnografías, y el planteamiento de propuestas de intervención didáctica, sin embargo, existe un déficit de reportes de investigación producto de la reflexión de implementaciones didácticas en espacios escolares y las relacionadas a procesos evaluativos.

En cuanto a reportes de investigación derivados de proyectos de participación ciudadana, existe mayor evidencia, sobre todo, para el trabajo con mujeres y el empoderamiento femenino en espacios vulnerables de alta marginación social y

poblaciones indígenas a través de prácticas desde de la educación no formal y la educación popular.

En relación al análisis sobre las representaciones de género en los libros de texto, hace unos años emprendí un estudio de corte cuantitativo (Guel, 2016), en los libros de texto gratuito de Ciencias Naturales del nivel de Educación Primaria en México. Dentro de mis hallazgos encontré que el 52% de los contenidos presentan algún tipo de sesgo de género, siendo el *lingüístico* (utilización mayoritaria del género gramatical masculino para referirse a ambos sexos) con mayor presencia en un 59%, seguido por el de *estereotipo* (roles tradicionales de género, lo que se espera por ser hombre o mujer) con 49.3%, y el de *invisibilidad* (el papel de las mujeres en la ciencia, la historia y las ciencias sociales es apenas recogido en comparación con la presencia de los hombres) con un 41.8%.

Señalé entonces, como conclusiones del estudio, la necesidad de robustecer los textos tomando en cuenta las aportaciones de las mujeres a las ciencias que den cuenta de su participación e involucramiento más allá de identificarlas en los términos sociales estereotipados de maternidad, servilismo y amas de casa. En este aspecto, existe una sólida convergencia con hallazgos señalados en otras investigaciones (Finco, 2015; González, 2012; Medrano y Tinoco, 2005; Vaillo, 2016), donde se cuestiona la representación estereotipada y sexista, así como la normalización de modelos de sexualidad heteronormados que son promovidos desde los libros de texto tanto de manera implícita y/o explícita, y de los efectos negativos que esto ha traído en la formación de identidad de género, principalmente en las niñas.

Resulta significativo señalar que en las investigaciones revisadas a pesar de la representación dicotómica y opuesta de los géneros y la prevalencia de un enfoque biologicista de la sexualidad, se hacen patentes algunas representaciones sociales de género que dan lugar a una incipiente apertura hacia la diversidad y construcciones de género complementarias e igualitarias (Guel, 2016; González, 2012 y Vaillo, 2016).

Es importante destacar que estos “pequeños grandes” logros son el resultado de varias décadas de trabajo analítico con perspectiva de género a los libros de texto, tal y como lo sugiere Vaillo (2016), quien a su vez plantea la necesidad de la participación del Estado para promover directrices y estándares de calidad a las casas editoriales que aseguren la construcción de materiales educativos que incluyan los aportes de las mujeres a diversos ámbitos y la eliminación de situaciones que promuevan el sexismo y androcentrismo.

1.2 Propuestas de intervención: género y educación

En este segundo apartado se propone un recorrido por diversas propuestas de intervención didáctica en género dentro del espacio escolar, en ese sentido nuevamente se recuperan algunos esfuerzos académicos realizados en Latinoamérica, España y particularmente en México donde la participación de diversas dependencias gubernamentales fue una constante.

En el contexto mexicano la SEP, CONAFE, PRONAP y Red de Acciones Educativas a Favor de las Mujeres coeditaron: “Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares” (2003) y “Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas” (2004; 2005). La publicación de estos materiales, surgió a partir de la puesta en marcha de los objetivos 1 y 2 del Programa Sectorial de Educación (2007-2012), de los cuales se derivó la propuesta de capacitar a los docentes y la actualización de materiales educativos con perspectiva de género.

En la edición 2003, se incluyeron experiencias docentes a manera de narrativas pedagógicas, mismas que daban cuenta de situaciones de la vida cotidiana dentro del aula y de cómo mediante una intervención con perspectiva de género del docente se propiciaban escenarios de igualdad de género. En las ediciones 2004 y 2005 a la par de experiencias escolares, se incluyó la categoría “propuestas didácticas”, en la cual, los docentes tenían la oportunidad de compartir diseños de planeación para la intervención en el aula. La finalidad de esta acción era proporcionar al resto de los docentes del país, planes de clase útiles (y listos para

aplicarse) en la tarea de favorecer la perspectiva de género en su trabajo del día a día en sus aulas.

Nuevamente en el contexto nacional, Martha Leñero, como académica del entonces Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (hoy Centro de Investigaciones y Estudios de Género-CIEG) propuso y escribió los libros para docentes: “Equidad de género y prevención de la violencia en Preescolar (2009), Primaria (2010), Secundaria (2011)”. Estas propuestas de orden secuencial son el resultado de la vinculación interinstitucional gestada entre la SEP y la UNAM a través del PUEG, lo anterior como una de las acciones realizadas a partir de la promulgación de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2007. Cabe señalar que también se generó un libro enfocado al nivel medio superior elaborado en 2013, sin embargo, no llegó a publicarse en papel.

De manera general, la propuesta interniveles de Leñero se ancla en un posicionamiento feminista y desde la perspectiva de género como campo de conocimiento que abarca la totalidad de la Educación Básica (12 años: tres de Educación Preescolar, seis de Educación Primaria y tres de Educación Secundaria) y va dirigida al personal docente frente a grupo de las escuelas del país.

La estructura general de la propuesta incluye dos procesos formativos simultáneos para el profesorado; primero a nivel personal en un proceso autoformativo y segundo como profesional de la educación que interviene en el aula, propiciando relaciones de igualdad entre mujeres y hombres e identificando y previniendo la violencia y la discriminación por razón de género. Este hallazgo coincide con otras propuestas didácticas formuladas por Bach, Campagnoli, Tejero, Cunha, Varela y Vicari (2015) y Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez (2008).

Los libros de preescolar y primaria están organizados a partir de unidades temáticas mientras que el de secundaria se encuentra dividido en ejes temáticos. De manera general, los tres libros incluyen una revisión teórica de conceptos clave (teoría de género), ejemplos para observar el funcionamiento de dichos conceptos en la vida

escolar y cotidiana, sugerencias para modificar prácticas estereotipadas y/o discriminatorias, pistas para la reflexión personal de docentes, pistas para aplicación de actividades didácticas en el aula y conclusiones respecto a observaciones, impresiones y valoraciones de las actividades.

En cuanto a las actividades didácticas propuestas para el alumnado mantiene una estructura que contempla diversos momentos: 1) identificación de los propósitos de la sesión, 2) inicio, donde se recuperan experiencias de estudiantes, 3) desarrollo, donde se propician la reflexión y el posicionamiento crítico, 4) cierre, donde se busca plantear conclusiones y acciones para el cambio tanto en estudiantes como en docentes.

De igual manera se incluyen sugerencias bibliográficas a partir de las bibliotecas escolares y de aula de “Los Libros del Rincón”, con los cuales los docentes puedan complementar sus intervenciones en sensibilización de género.

La propuesta de Leñero plantea un abordaje periódico a lo largo de cada ciclo escolar. Para ello propone diversas modalidades de trabajo; en algunos momentos mediante trabajo independiente y en otros a partir de la transversalización de contenidos. Dentro de las estrategias didácticas propone el aprendizaje dialógico, el cuestionamiento y el posicionamiento crítico.

En cuanto a los recursos didácticos sugiere partir de casos de la vida cotidiana, productos de consumo (canciones, cuentos, películas, anuncios publicitarios, etc.), juegos y juguetes, toma de decisiones y proyectos de vida, identificación de situaciones que promueven estereotipos y violencia de género, lectura crítica para el manejo y resolución de conflictos desde una perspectiva de género, la ciudadanía y derechos humanos.

El alcance de esta propuesta didáctica es llegar a procesos de deconstrucción, tanto de docentes como de estudiantes que posibilite interacciones sociales mediadas por la equidad de género. En esa lógica, Leñero plantea la necesidad de apostarle a la formación y actualización docente en perspectiva de género a fin de convertirlos en agentes de cambio dentro del aula-clase.

En el contexto internacional, Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez (2008), proponen desde España: “Educación en igualdad de género. Cien propuestas de acción”, que consiste en un plan estratégico con metas y acciones que buscan favorecer el principio de la igualdad de género, así como la prevención de la violencia y la discriminación por razón de género. Dicho plan se encuentra organizado en siete capítulos trabajados de manera independiente, pero que, en conjunto buscan atender a los diferentes agentes implicados en el proceso educativo.

De manera introductoria se comienza retomando las bases teórico-metodológicas y legales que sustentan el plan. Posteriormente se plantean propuestas de acción dirigidas de manera específica a cada uno de los agentes educativos (estudiantes, profesores, directivos responsables de las políticas públicas y familias). Cabe señalar que las propuestas de acción conservan un formato genérico en cuanto a los elementos que lo integran: propuesta de acción, objetivos, descripción y justificación de la propuesta, dirigida a, metodología, criterios de evaluación, responsables de la acción y coste económico.

Las estrategias metodológico-didácticas que retoma el plan son muy variadas y específicas según el grupo poblacional al que van dirigidas. En el caso del trabajo con estudiantes se incluyen actividades como el diálogo, análisis de casos, escenificaciones y expresión corporal, juego cooperativo, el debate, video-fórum, estrategias de autorregulación, ejercicios autobiográficos, entre otros. Mientras que en el resto de los agentes educativos adicionalmente se consideran procesos de formación en curso-talleres, conferencias y seminarios.

En cuanto a los contenidos abordados a lo largo de la propuesta se encuentran temas relacionados con ambientes democráticos para la enseñanza, participación equitativa de mujeres y hombres dentro de la comunidad educativa, construcción de la identidad personal, análisis crítico de situaciones sociales de desigualdad de género, estereotipos y prejuicios, así como la gestión adecuada para su tratamiento, técnicas para detectar lenguaje sexista o malos tratos y situaciones concretas donde

se promueva el trato igualitario y procesos de sensibilización para la generación de expectativas análogas entre los sexos.

En Argentina, Bach, Campagnoli, Tejero, Cunha, Varela y Vicari (2015), proponen: “Para una didáctica con perspectiva de género”, la cual va dirigida principalmente a la formación del profesorado. La propuesta contempla seis capítulos que abordan de manera amplia la reflexión sobre lo femenino y lo masculino en el ámbito educativo. Para ello abordan temas como el feminismo y patriarcado, lenguaje y violencia simbólica, la sexualidad y el currículum.

En cuanto a la estrategia didáctica, al igual que Escámez, García, Pérez, Morales y Vázquez (2008) y Leñero (2010) busca desestabilizar todo aquello que se da por establecido o por sentado como normal y natural, empleando para ello actividades de cuestionamiento crítico y reflexión de estereotipos y roles de género partiendo desde la cotidianeidad, mediante ejercicios como analizar refranes, canciones y la reelaboración de cuentos, películas, entre otros.

1.3 Desde la educación hacia las políticas públicas de género

En este tercer apartado se plantea un breve recorrido documental desde el feminismo para señalar los avances en materia de género y educación dentro del contexto Latinoamericano, y al mismo tiempo, plantear la necesidad de vincular los procesos educativos con la generación de políticas públicas. En ese tenor, en este apartado también se recuperan algunas de las consecuencias producto de la inacción total o parcial del Estado en cuanto al seguimiento efectivo de una agenda de género.

La relevancia sociohistórica, política y cultural de los movimientos feministas dados en diferentes partes del mundo a lo largo del siglo XX han sido esenciales en la consolidación de las políticas públicas (Finco; 2015; Trejo, Llaven y Pérez, 2015). Se han logrado avances en materia de igualdad de género tanto por el activismo como por las académicas universitarias latinoamericanas, quienes generan conocimiento y orientan la inclusión del enfoque de género en los programas de

licenciatura y posgrado de las Humanidades, las Ciencias Sociales y paulatinamente en los niveles de educación básica.

Finco (2015) profundiza en la revisión de la política pública operante en Brasil de 1988 a 2008, principalmente la enfocada al aseguramiento de la igualdad entre mujeres y hombres en ámbitos como el laboral, el profesional y el académico. En dicho recuento señala que a pesar de la legislación de las políticas públicas en materias de salud y el mercado laboral, existen “lagunas” caracterizadas por la ausencia de propuestas educativas enfocadas a la educación infantil para la formación en género y el respeto a la diversidad, lo cual coincide con los planteamientos de Pereda, Hernández y Gallegos (2013).

De igual forma señala que en el ámbito educativo es necesario incluir la discusión académica del concepto de igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, el respeto a la diversidad y superar prácticas que reproducen los estereotipos y las desigualdades de género en las instituciones escolares. Hace una crítica a los planes de estudio de las escuelas formadoras de docentes señalando la escasa formación que reciben en temas de género, mientras que en el servicio docente no se consideran relevantes y apenas son ofertados algunos cursos o talleres.

La ausencia de procesos formativos de género para las y los docentes ha provocado como lo han señalado algunas otras investigaciones (Pacheco, 2004; Nava y López, 2010) que sus prácticas pedagógicas transcurran con indiferencia hacia el respeto a la diversidad y sin debates asociados a la temática de género, es decir, sin importar la política pública, pues en las aulas se siguen reproduciendo prácticas estereotipadas y la violencia de género.

Trejo, Llaven y Pérez (2015), se sitúan en el caso de México y apuntan sobre la necesidad de que el profesorado se convierta realmente en agente generador de cambio, destacando que, a pesar de que no todos los programas y materiales provistos por las instancias educativas tienen perspectiva de género, eso no determina que el docente no pueda incorporar actividades a desarrollar dentro del

aula a través de un enfoque multidisciplinario, de ahí la apuesta por la formación docente.

En cuanto al género como objeto de estudio, señalan que la trasmisión o la "enseñanza del género", se da de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos. Señalan la incorporación del concepto de "dinamismo" para hacer referencia a la construcción de nuevas categorías emergentes de género, como un producto de las trasformaciones sociales.

También apuntan sobre la importancia de generar un equilibrio entre que la igualdad no sólo se logra prestando atención a las mujeres, sino que se requiere pensarla también para los hombres, en al menos dos sentidos: mediante la sensibilización para trasformar su comportamiento influido por roles y estereotipos de la masculinidad tradicional, y para analizar las desventajas de los hombres en algunas legislaciones y costumbres de diversos países.

Villavicencio y Zúñiga (2015), plantean que la violencia de género es un efecto provocado por la organización estructural de las sociedades. En ese sentido, consideran que las desigualdades entre mujeres y hombres son naturalizadas en función a la estructura patriarcal que define los espacios y actividades inherentes a cada sexo. Por lo tanto, dentro de su análisis señalan que, si bien las mujeres han accedido al mercado laboral, sus condiciones en el espacio privado las sigue ubicando en la vida doméstica y el cuidado de los otros, de ahí que surjan conceptos como "la doble jornada", fenómeno que en el caso de los hombres no ocurre así.

De igual manera discuten el concepto de "opresión", del cual plantean que no debe entenderse en tiempos actuales mediante su concepción tradicional (ejercicio de un poder tiránico por parte de un grupo dominante) pues existiría un desfase; proponen en cambio entenderla como los impedimentos sistemáticos que sufren algunos grupos por las prácticas cotidianas de una intencionada sociedad liberal, es decir, la opresión debe entenderse como estructural.

Finalmente señalan que la igualdad de género no puede construirse mientras no se modifiquen las relaciones estructurales entre mujeres y hombres, así como las

prácticas sociales sistemáticas que las oprimen. Por tanto, proponen una división equitativa de roles sociales tanto en el espacio público como privado y una redistribución de los recursos básicos para asegurar que todas las personas gocen de las posibilidades fácticas que les permitan ser libres. También proponen la igualdad de reconocimiento donde se remuevan los obstáculos que desvalorizan los esfuerzos emprendidos y producidos por las mujeres. Es decir, la igualdad no sólo debería ser vista desde lo económico, sino también desde lo simbólico.

1.4 Desde los organismos internacionales hacia las políticas de género en la escuela

En este apartado se analizaron algunos documentos emitidos por organismos internacionales y nacionales a fin de dar cuenta de los resultados obtenidos tras el seguimiento de las políticas públicas entre el periodo que comprende de 2009 a 2018, así como el rumbo y las acciones que deberán emprenderse en el mediano y largo plazo en materia de género y educación.

La ONU (2015), en su informe declara la necesidad de promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer para asegurar su acceso a las instituciones gubernamentales; en ese tenor, se afirma que a pesar de las políticas públicas operantes a nivel internacional y a los avances en ámbitos como el educativo, todavía es menos probable que las mujeres participen en la fuerza laboral.

A nivel mundial, las mujeres enfrentan una transición más difícil al trabajo remunerado en condiciones laborales semejantes, recibiendo ingresos en un 24% por debajo que los hombres. A partir de estos hallazgos, se concreta el tercer objetivo abocado a la igualdad de género dentro de la agenda mundial de los Objetivos del Desarrollo del Milenio.

Asimismo, dentro del documento se expone que en el plano internacional y sobre todo en países pobres o en vías de desarrollo, es más probable que los hombres alcancen niveles más altos de escolaridad que las mujeres, recibiendo mayores ingresos económicos tras un trabajo remunerado. En ese sentido, el análisis apunta

hacia los estereotipos de género como una de las causas en la reproducción de escenarios que ubican a los hombres en roles de proveedores y/o jefes de familia y a las mujeres en papeles de crianza y/o el hogar.

Bareiro y Soto (2016), analizan la igualdad de género desde las políticas públicas de diversos países. Para ello hacen un recuento de los escenarios internacionales en los cuales se han buscado revertir las asimetrías de género mediante la promoción de políticas públicas que coadyuven al aseguramiento en el ejercicio de derechos humanos, igualdad de oportunidades y de acceso a instituciones a las que tienen derecho niñas y mujeres en relación con los hombres.

En ese sentido, retoman la Agenda 2030 con los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible propuesta por la ONU, la cual deberá atenderse entre enero 2016 y diciembre 2030. En ella se hace explícita la necesidad de efectuar profundos procesos de transformación para favorecer a las personas y al planeta, con prosperidad y paz universal.

La agenda se compone por 17 objetivos y 169 metas con las cuales se pretende la intervención de los Estados miembros de la ONU en tres sentidos: 1) atender los asuntos pendientes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio; 2) asegurar el cumplimiento de los derechos humanos; 3) lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a *todas* las mujeres y niñas. Cabe destacar que la agenda fue construida con aportes de diversos organismos, instituciones y movimientos feministas, de tal forma que con el liderazgo de ONU-Mujeres se logró consolidar el 5° Objetivo de Desarrollo Sostenible: Lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.

La SEP-UNICEF (2009) en su informe sobre México muestran los resultados de un estudio cuantitativo cuyo objetivo fue la producción de conocimiento estadístico que posibilitara la medición y el acercamiento a la compresión integral de la problemática de la violencia de género en los planteles educativos, y de esta manera emplear los resultados obtenidos como guía para el diseño y desarrollo de políticas educativas que, desde la perspectiva de género, propiciaran relaciones equitativas entre los

sexos, contribuyeran a la eliminación de la discriminación, la violencia de género y garantizaran el ejercicio de los derechos de niñas y niños en el entorno educativo.

Entre los principales hallazgos se identificó que: “aun cuando existe un discurso jurídico e institucional alrededor de la igualdad, la equidad y la no discriminación, éste todavía no ha permeado claramente en las generaciones que están formándose en el ámbito escolar” (SEP-UNICEF, 2009, p. 15).

En el nivel de educación primaria se encontró que el papel de la familia como modelo educativo es determinante para la reproducción de estereotipos de género tanto en actividades domésticas como en la construcción de expectativas y proyectos de vida, por ejemplo: el 69.1% de las niñas y el 59.5% de los niños de primaria y secundaria expresaron que desean llegar a estudiar la universidad, sin embargo, al cuestionarlos sobre quién creen que debe mantener el hogar, ambos señalaron que los hombres en un 79.5%.

En el discurso docente y de directivos se encontró evidencia en cuanto a nociones en favor de la igualdad de género. Sin embargo, en sus concepciones más arraigadas los maestros varones señalaron que les era más fácil entenderse con los alumnos por el hecho de ser hombres o que las niñas les resultaban más indefensas y/o vulnerables por diversos motivos, como la menstruación o el maltrato familiar.

Por otra parte, en las encuestas realizadas a estudiantes uno de los hallazgos permitió identificar que “las niñas están más dispuestas a dejar atrás los estereotipos de género y a construir un mundo más igualitario que los niños” (SEP-UNICEF, 2009, p.159).

En cuanto a los espacios escolares se identificó como principal hallazgo que “las agresiones indirectas y de tipo psicológico ocurren en los salones de clases, mientras en los patios se dan más las agresiones de tipo físico” (SEP-UNICEF, 2009, p.95). Finalmente, dentro del informe se plantean algunas sugerencias para la construcción de políticas públicas, entre ellas: la capacitación de docentes en temas de prevención de violencia de género en el aula; el trabajo con varones y con

población indígena para sensibilizarlos en la necesidad de oponerse a los estereotipos de género y la violencia; enriquecer los contenidos curriculares de la formación magisterial que incluya perspectiva de género y el empoderamiento de las niñas y adolescentes.

En cuanto a la legislación mexicana, tanto el Programa Nacional de Desarrollo Social (PRONADES, 2012-2018) como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) se declara como acción sustantiva y transversal, el aseguramiento en el acceso y permanencia de mujeres y hombres a las instituciones gubernamentales en términos de igualdad y equidad. En el caso de la educación, se enuncia que el servicio será proveído en términos de cobertura, inclusión, calidad, democracia, igualdad y equidad de género.

Específicamente en el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013, pp. 54-59) se profundizan las líneas de intervención transversal para lograr la igualdad de género a partir de acciones concretas, tales como: promover la inclusión de los temas de derechos humanos de las mujeres en los planes de estudio de todos los niveles educativos; eliminar cualquier imagen, contenido o estereotipo sexista y/o misógino de libros de texto en Educación Básica y Media Superior; incorporar en los planes de estudio el tema de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

El Plan de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2011) como documento rector en el ámbito educativo en México, se encuentran establecidos los denominados “principios pedagógicos”, de los cuales específicamente el *1.9 Incorporar temas de relevancia social*, se aborda directamente la categoría de género: “estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género […]” (SEP, 2011, p. 36).

El plan de estudios está organizado en cuatro campos formativos: 1) lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático, 3) exploración y comprensión del mundo natural y social y 4) desarrollo personal y para la convivencia. Dentro de este último se encuentra la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), en ella se

abordan de manera directa contenidos asociados a la equidad e igualdad de género estipulando que: “La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (SEP, 2011, p. 54).

En cuanto a los recursos metodológicos-didácticos propuestos dentro de la asignatura de FCyE se encuentran el debate, las vivencias, el juicio moral, el dilema ético, entre otros. De igual manera se plantea que mediante un enfoque transversal es posible abordar contenidos con perspectiva de género en el resto de los campos formativos y asignaturas como la educación artística, educación física, español, matemáticas, ciencias naturales, historia o geografía.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante sus informes 2016; 2017 y 2018, muestran la operativización de las políticas públicas en materia educativa. Para ello, mediante enfoques mixtos se analizan y reflexionan las acciones emprendidas y el rumbo orientador de las políticas públicas en materia educativa. Como parte de la revisión a dichos documentos, se encontró que la categoría de género no siempre figuró analíticamente, por el contrario, su incorporación fue gradual entre uno y otro informe.

El Informe 2016 ofrece un diagnóstico que propicia una mejor toma de decisiones en la formulación y la implantación de políticas educativas, en ese sentido se declara que para el ciclo escolar 2014-2015: “prácticamente se ha alcanzado la cobertura universal” (INEE, 2016, p. 34). En ese sentido, la información disponible se muestra bajo la categoría de “edad típica”, dejando fuera la categoría de “sexo” a fin de identificar quiénes se encuentran en mayor vulnerabilidad en el acceso a las instituciones educativas, si las mujeres o los hombres, y más aún, sobre las causas particulares en cada caso.

Algo similar ocurre con la eficiencia terminal: “para el ciclo escolar 2013-2014 alcanza su valor máximo en la educación primaria (96.3%), pero decrece en secundaria (87.7%) y registra su nivel mínimo en la EMS (63.2%)” (INEE, 2016,

p.39). A lo largo del informe, las categorías asociables al género parecieran estar diluidas y sólo se muestran análisis genéricos considerando grupos poblaciones por edad. En algunos momentos se emplea lenguaje igualitario para enunciar niños, niñas y jóvenes, pero no por ello se identifican las dificultades específicas que enfrenta cada grupo en particular.

El Informe 2017, se encuentra dividido en dos grandes secciones: la primera se denomina “Oportunidades y resultados educativos”, en la cual se recupera el panorama general del Sistema Educativo Nacional, mientras que en la segunda, se enfoca a la “Evaluación de políticas públicas” prestando especial atención en el ingreso al Servicio Profesional Docente, la oferta educativa de niños indígenas y el abandono escolar en educación media superior.

En cuanto a los hallazgos presentados, se recupera que para el ciclo escolar 2014-2015, “a pesar de no haber completado la educación primaria, 81 mil niñas y niños no continuaron sus estudios al ciclo siguiente” (INEE, 2017, p.43). El análisis presentado aborda desde la interseccionalidad las dimensiones de pobreza, étnia, marginación y trabajo infantil, sin embargo, el estudio no considera al género como categoría de análisis.

En cuanto a la tasa de eficiencia terminal “la mayor ocurre en educación primaria (98.2%), y le sigue la educación secundaria (86.8%), pero se reduce drásticamente en EMS (67.3%)” (INEE, 2017, p.45). En ese tenor, al analizar desde el género el fenómeno de abandono escolar se encontró que: “los hombres presentaron una tasa de deserción más alta que las mujeres, 17.0 y 13.5% respectivamente” (INEE, 2017, p. 194). Entre las principales causas, se enuncian los problemas económicos de las familias en un 52%, de tal forma que abandonan los estudios para apoyar en el gasto familiar.

En el caso particular de las mujeres, se especifica que el embarazo es la segunda razón de deserción, lo cual coincide con lo señalado por INEGI (2015). Finalmente, el informe expone la puesta en marcha de programas para asegurar la permanencia de mujeres y hombres en la educación media superior.

El Informe 2018, centra su atención en el seguimiento de la política educativa operante. En cuanto a la categoría de género, se hace referencia al trabajo infantil como una condición de vulnerabilidad. En ese tenor se menciona que la décima parte de las niñas y niños en edad escolar trabajan dentro y fuera de casa; dicha situación pone en riesgo la asistencia y permanencia a la escuela y se dice al respecto que: “la proporción de quienes trabajan 20 horas o más por semana fue ligeramente mayor entre las mujeres (10.9%) que entre los hombres (9.1%); por un lado, ellas dedican más horas al trabajo doméstico, mientras que ellos en mayor medida trabajan fuera de casa” (INEE, 2018, p. 77).

El informe incluye en su análisis que las actividades laborales que realizan las niñas y los niños están directamente relacionadas con los estereotipos de género que establecen la división sexual del trabajo entre lo público y lo privado. Se remarca la idea de que los hombres presentan un mayor conflicto para mantener su asistencia a la escuela compaginada con el trabajo, ya que las actividades extradomésticas implican tiempos menos flexibles que se agregan a los traslados, mientras que, en las niñas y mujeres, las labores domésticas pueden realizarse en horarios diversos.

En el mismo tenor de los espacios públicos y privados, dentro del informe se identifica al grupo poblacional de los *ninis* (ni estudian ni trabajan), al respecto, uno de los hallazgos señala que: “son mucho más las mujeres que si bien cuentan con educación superior, no estudian ni trabajan, pues su número dobla al de los hombres con las mismas características” (INEE, 2018, p. 82).

El informe también apuntala que en 2015 la escolaridad promedio en México se incrementó a 9.2 años, lo que equivale a secundaria terminada: “se avanzó en la reducción de la desigualdad de género: el acceso de las mujeres a la escuela logró el mismo nivel que para los hombres en todos los grupos de edad” (INEE, 2018, p.129), sin embargo, el informe refiere que aún existen brechas de escolaridad mismas que se debe a factores interseccionales como la pobreza, la población hablante de lengua indígena, condición étnica, lugares de difícil acceso, entre otros.

En cuanto al logro de aprendizajes se identificó la influencia de los estereotipos de género en el logro académico, por ejemplo en lenguaje y comunicación las mujeres mostraron mejor desempeño que los hombres: “Esta diferencia a favor de las mujeres […] alcanza su margen más amplio al cierre de la educación primaria y durante toda la secundaria (con un promedio de 30 puntos en el periodo de 2006 a 2015)” (INEE, 2018, p.284), mientras que en matemáticas: “las diferencias no son constantes ni para las mujeres ni para los hombres […] Sólo al final de la secundaria se empieza a vislumbrar una diferencia a favor de los hombres” (INEE, 2018, p.284).

Con base en la revisión hecha en este apartado de Antecedentes, se identifican cuando menos tres ejes articuladores: por un lado, la escuela se convierte en el espacio sobre el cual se ha encomendado la tarea de articular las políticas educativas en materia de género, sin embargo, esto no puede llevarse plenamente a cabo a través de Planes y Programas de estudio que mantienen un abordaje limitado desde sus diseños a la par de ser operados por personal docente que no cuenta con las competencias ni la sensibilidad suficiente para promover prácticas en entornos caracterizados por la igualdad ni la perspectiva de género.

En segundo lugar, se observa una ausencia de reportes de investigación que den cuenta de la puesta en marcha de estrategias pedagógico-didácticas concretas de intervención, con las cuales profundizar en cómo ocurren los procesos de sensibilización en los diferentes agentes educativos que va desde quienes toman las decisiones hasta el trabajo con profesoras y profesores y la operativización de modelos o propuestas concretas dentro del aula.

En un tercer momento se identifica que el papel del Estado, manifestado en las políticas públicas, mantiene una tendencia hacia aspectos como la cobertura, el acceso y permanencia de niñas y niños, sin embargo, esto apenas representa uno de los componentes de la igualdad de género, dejando fuera las prácticas educativas, los entornos y sujetos escolares o la formación/capacitación integral de docentes y personal directivo en temas de género. Por tanto, los temas de género parecieran no estar formando parte de la lista de “prioridades” de las agendas

escolares, donde todavía se da mayor importancia en tiempo y carga académica a disciplinas como lengua, matemáticas o ciencias.

II. Formulación del problema

La lucha histórica iniciada a partir de los estudios de género y su seguimiento desde las diferentes olas del feminismo han buscado resarcir las asimetrías construidas respecto a los cuerpos biológicos mujer-hombre y la superposición de lo masculino sobre lo femenino, todo ello en una especie de orden estructural patriarcal que ubica a las mujeres en un confinamiento naturalizado dentro del espacio privado y a los hombres en el público, ambos espacios caracterizados por la práctica recurrente de estereotipos, comportamientos y actitudes sexistas y en general de valores androcéntricos que relegan a las mujeres en papeles de subordinación y de alternancia mediante complejos mecanismos de normalización.

Las desigualdades por razón de género han favorecido la discriminación y la justificación de la violencia contra las mujeres y de 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 sustantiva que les permita vivir en la No discriminación y como *sujetas* de derecho, con la capacidad de tomar decisiones por sí mismas o de incursionar en el espacio público y el trabajo remunerado en condiciones de igualdad.

Resulta determinante reestructurar conceptos como la doble jornada aplicado a las mujeres, a fin de transitar hacia la configuración de nuevos órdenes socioculturales que comiencen por desestereotipar actividades de la vida cotiana, por ejemplo, asumir que la vida doméstica es una tarea de mujeres y que los hombres en este tipo de actividades puedan ver disminuida su masculinidad o se conviertan en una especie de “super hombres” por realizarlas.

Para concretar lo hasta aquí mencionado, se requiere deconstruir las finalidades con las cuales se constituyen las instituciones sociales, y en el caso concreto de la escuela esto implica reconceptualizarla en cuanto a los procesos de enseñanza-

aprendizaje donde quienes 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 se demanda que la escuela combata los procesos de alienación u opresión y la educación bancaria que señala Freire (2005), y en su lugar se favorezca la resolución activa de conflictos basados en el pensamiento crítico, es decir, en y para la libertad, construyendo alternativas contextuales a las necesidades operantes que comienzan por la vida cotidiana.

De manera general, 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 en los estereotipos y en la discriminación. Por tanto, desde una pedagogía de género es esencial deconstruir la realidad de la vida cotidiana que desemboque en la edificación de escenarios cimentados en la igualdad de género.

Existe la necesidad de intencionar esfuerzos didácticos que se concreten en procesos de intervención educativa fundamentada en la igualdad de género (como parte de un proceso estructural mediante una deconstrucción sociocultural). En ese sentido, Ochoa (2008), postula que existen diversos esfuerzos académicos para la consolidación de dispositivos basados en procesos educativos feministas tales como: talleres, círculos de discusión, grupos de reflexión, encuentros, conferencias, foros de discusión, cursos, seminarios, reuniones regionales, educación a distancia, material didáctico (manuales, videos o boletines) y algunos programas de radio o televisión. No obstante, también hace el siguiente señalamiento:

> 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, ni sobre la influencia particular de los contextos en el trabajo educativo (Ochoa, 2008, p. 105).

En ese tenor, dentro de la revisión documental realizada en el presente trabajo de tesis, se ubicó 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 encontraron evidencias significativas de su implementación en el aula, y de esta manera existe coincidencia con lo ya señalado.

> Es posible reconocer que en América Latina las investigaciones y trabajos más recientes se orientan todavía a la realización de diagnósticos, a la obtención de cifras que documenten la desigualdad y los efectos de la pobreza en el acceso a la educación, y que justifiquen algunas de las demandas feministas […] Los aportes feministas en torno a la educación aún están lejos de ser sintetizados (Ochoa, 2008, pp.17-18).

Por lo anterior, parte de la definición de la problemática identificada recae en la necesaria implementación y seguimiento de éste y demás aportes académicos dentro de espacios áulicos y con ello documentar los procesos de cambio hasta llegar a fases de refinamiento y contextualización de propuestas que replanteen y amplien los estados de conocimiento en cuanto a sensibilizar en igualdad de género y en particular dentro de las pedagogías de género y las pedagogías feministas.

Finalmente, el esfuerzo académico realizado en la presente investigación pretende contribuir a la línea de generación y aplicación del conocimiento de género y educación, particularmente en los procesos de enseñanza aprendizaje. En ese tenor, el objetivo general se centra en: Discutir los resultados de la implementación de una propuesta didáctica para la sensibilización en igualdad de género dentro de un grupo de educación primaria a fin de proponer alternativas teórico-metodológicas contextuales para la intervención en espacios áulicos.

III. Ubicación dentro de alguna línea de investigación del doctorado

La investigación desarrollada en el presente trabajo de tesis lleva por título: “**Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria”.**

Dentro del Doctorado de esta institución, este trabajo se ubica en la línea 2: **Inclusión y equidad educativa;** donde se abordan factores de riesgo en la escuela que independientemente del contexto o entorno que la rodea, requieren ser reconocidos y atendidos. El tema abordado dentro de la línea señalada es el género.

IV. Objetivos, preguntas y supuesto de la investigación

4.1 Objetivo general

Discutir los resultados de la implementación de una propuesta didáctica para la sensibilización en igualdad de género dentro de un grupo de educación primaria a fin de proponer alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales para la intervención en espacios áulicos.

4.2 Objetivos específicos

1. Explorar las construcciones socioculturales del docente y estudiantes dentro de las interacciones del aula-clase, a fin de identificar situaciones que promuevan o no la igualdad de género.
2. Adaptar la propuesta didáctica de Leñero (2010) a un formato de taller e implementarlo en el aula-clase de primaria para documentar el proceso de aplicación con enfoque en la sensibilización en igualdad de género.
3. Analizar los resultados obtenidos respecto a la implementación efectuada en el aula-clase a fin de plantear alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales de intervención en la escuela primaria para la sensibilización en igualdad de género.

4.3 Preguntas de investigación

1. ¿Qué resultados se obtienen de la implementación de una propuesta didáctica en sensibilización para la igualdad de género dentro de un grupo de educación primaria a fin de proponer alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales para la intervención en espacios áulicos?

4. ¿De qué manera las construcciones socioculturales del docente y estudiantes influyen en las interacciones del aula-clase a fin de identificar situaciones que promuevan o no la igualdad de género?
2. ¿Cómo adaptar la propuesta didáctica de Leñero (2010) a un formato de taller a fin de implementarlo en el aula-clase de primaria para documentar el proceso de aplicación con enfoque en la sensibilización en igualdad de género?
5. ¿De qué manera se pueden analizar los resultados obtenidos respecto a la implementación efectuada en el aula-clase a fin de plantear alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales de intervención en la escuela primaria para la sensibilización en igualdad de género?

4.4 Supuesto

El enfoque de la educación no formal propuesto por el feminismo (Ochoa, 2008), aplicado en el aula-clase, posibilita la sensibilización en igualdad de género. Para lograrlo, es necesario diseñar escenarios didácticos contextualizados y construidos a partir de situaciones de la realidad de la vida cotidiana del estudiantado, para que, a través de ejercicios prácticos se favorezca su sentido crítico-reflexivo donde se privilegie: 1) el cuestionamiento de la realidad, 2) la identificación de escenarios de desigualdad, discriminación, violencia y/o estereotipos de género en las situaciones didácticas, 3) el diálogo permanente para la construcción de argumentos fundamentados en la escucha activa, la no discriminación, la no violencia y no asimetrías producto de estereotipos de género, 4) la construcción de alternativas de actuación en favor de la igualdad de género y 5) posicionamientos personales y/o colectivos en favor de la igualdad de género.

V. Justificación

"No importa la envoltura del cuerpo, lo que importa es lo que uno tiene en la cabeza" señaló la antropóloga feminista Marta Lamas en una entrevista (Mayr, 2011), sin embargo, a pesar de los esfuerzos tanto académicos como del activismo de grupos

feministas y de los estudios de género, aún persiste un sistema de tipo estructural que legitima, justifica, normaliza y naturaliza las asimetrías y las desigualdades por razón de género, así como la discriminación, la violencia, la falta de acceso a oportunidades y la opresión principalmente contra las mujeres.

Sensibilizar para lograr la igualdad se vuelve cada vez más una necesidad que no puede postergarse ni justificarse por la inacción en función a los usos, costumbres o tradiciones con los cuales se han legitimado los estereotipos de género (Leñero, 2010). Es necesario dar seguimiento real a las políticas públicas operantes en las que, de manera discursiva, se alude a la igualdad de género como un derecho humano inalienable (Facio, 2011), no obstante, en la práctica no siempre ocurre de esa manera, sólo falta mirar los encabezados de periódicos o noticieros para constatarlo. A continuación, algunos ejemplos:

- México: desigualdad de género, un reto. El Estado mexicano reconoció que persiste un fenómeno “doloroso” de desigualdad y discriminación hacia la mujer, “anclado a una cultura machista y patriarcal” […] en el país faltan registros precisos de incidencia de violencia contra las mujeres y robustecer las acciones integrales de prevención (Diario *El Universal*, 2018).
- En el 2019, Ingrid denunció a su pareja por violencia ante la Fiscalía de los Juzgados de lo Familiar por las agresiones sufridas por parte de su pareja Francisco, sólo pasaron siete meses para que él terminara con su vida al acuchillarla en un arranque de celos y presuntamente bajo la influencia de sustancias, para después intentar deshacerse de sus restos en varias bolsas, una de ellas localizada en los alrededores del domicilio (Diario *Sol de México*, 2020).
- Día Internacional de la Mujer: 8 gráficos sobre la desigualdad de género. Además de las estructuras que fomentan la violencia feminicida en cualquiera de sus expresiones, en México también persisten otras formas de violencia contra las mujeres y niñas, muchas de ellas expresadas en desigualdades. Estas formas de desigualdad se reflejan en diferentes ámbitos que va desde el hogar con la desproporcionalidad en la repartición

> de los deberes domésticos y el cuidado de niños y ancianos, hasta llegar a las aulas y oficinas donde las mujeres enfrentan menor acceso a becas o salarios más bajos que sus pares hombres (Diario *El Economista*, 2020).

Analizar las desigualdades de género implica partir de la observancia en la operativización de los estereotipos en la vida cotidiana. En ese tenor, la escuela desde un posicionamiento libertario y del rechazo a los conocimientos bancarios (Freire, 2005), se convierte en un escenario para el favorecimiento del pensamiento crítico reflexivo con la posibilidad de coadyuvar en la tarea de sensibilizar en igualdad de género a partir del trabajo con los estereotipos cuya construcción es cultural. Con respecto a la relación entre la cultura y las estructuras cognoscitivas, Woolfolk, enuncia lo siguiente:

> Las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes […] pues en realidad crean nuestras estructuras cognoscitivas y permite al menos desde la teoría augurar el proponer ajustes al ideario colectivo de la comunidad de forma sutil y en función al contexto mediante la reflexión y el análisis de nuestros procesos de pensamiento [...] los conocimientos, las ideas, las actitudes, y los valores de los niños se desarrollan mediante la apropiación o la toma para sí mismos de las formas de actuar y de pensar que les ofrece su cultura y los miembros más capaces de su grupo (Woolfolk, 2010, pp. 42-44).

La presente investigación encuentra eco en las ideas ya señaladas y en ese sentido se postula que existen dos impactos potenciales: en primer término, de tipo teórico ya que contribuirá con el enriquecimiento de la literatura científica sobre los conceptos de estereotipos de género y la igualdad de género, sobre todo a partir de su aplicación en situaciones didácticas dentro de escenarios escolares de Educación Primaria. Al respecto, se observa la ausencia de reportes de investigación orientados a procesos aplicativos de tipo didáctico, mismos que den cuenta de resultados producto de la intervención en el aula y con los cuales nutrir el estado del conocimiento específico sobre procesos y resultados de intervención didáctica de la perspectiva de género en el aula.

En segundo lugar, se declara un impacto de tipo práctico, ya que la presente investigación servirá para dar a conocer cuáles son las características que se sugiere considerar para el diseño e intervención de procesos educativos orientados

al trabajo con estereotipos de género e igualdad de género. Lo anterior como parte de un ejercicio *in situ* derivado de implementar la propuesta didáctica de Leñero (2010) “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria”. De igual manera, se pretende aportar información útil para la intervención didáctica que reoriente los procesos crítico-reflexivos de las y los estudiantes bajo la perspectiva de los estudios de género y como parte de las dinámicas de enseñanza aprendizaje que ocurren en la escuela primaria.

Se declara que la presente investigación es relevante puesto que ofrecerá una alternativa didáctica producto del refinamiento operativo para el abordaje de la igualdad de género a través del análisis de los estereotipos de género en la escuela primaria. Sus principales beneficiarios son las y los estudiantes de educación primaria, el profesorado implicado en los procesos de enseñanza aprendizaje y la comunidad investigadora interesada en el tema. En ese tenor, se retoma el Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica en México (SEP-UNICEF, 2009) donde se señala que:

> Aun cuando la mitad del profesorado confía en que ambos sexos pueden desarrollar bien cualquier actividad, hay un importante porcentaje que sigue asociando a los niños y a las niñas con ideas estereotipadas. Debido a que las maestras y los maestros son una parte importante de la formación del alumnado, debe considerarse con mucha seriedad la creación de mecanismos de capacitación y sensibilización para el personal docente (p.160).

Por lo anterior, esta investigación ofrece la posibilidad de contribuir en la formación y/o actualización de docentes para que su actuar profesional sea a partir de posicionamientos críticos en favor de la igualdad de género y la no reproducción de estereotipos, la no violencia y la no discriminación (aun y cuando no sean conscientes de estarlo haciendo).

De igual forma, es de relevancia reflexionar acerca de las oportunidades de acceso, permanencia a los centros escolares y eventual inserción laboral de mujeres y hombres como producto de su formación académica. De acuerdo con la encuesta intercensal 2015 (INEGI, 2015), a partir de 2010 el porcentaje de niñas entre 6 a 14 años de edad que asisten a la escuela es ligeramente mayor que el de los niños en 96.4% y 96% respectivamente. Sin embargo, en el caso de jóvenes entre 15 a 24

años, la permanencia en actividades escolares se invierte, de tal forma que la matrícula escolar en mujeres es del 43.5% y en hombres es de 44.6%. En ese sentido, el nivel de escolaridad promedio de la población de 15 años y más edad en México corresponde a 9.2 años; en el caso de los hombres es de 9.3 años mientras que en las mujeres es de 9.0 años.

Con base en lo mencionado, Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018) refieren el avance en la integración educativa por parte de las mujeres y la disminución de las brechas por género en el acceso y permanencia escolar, sin embargo, también reflexionan sobre las desigualdades de género presentes en mujeres y hombres aludiendo a lo cultural como un elemento que impregna sus trayectorias académicas, mismas que desde la escuela reproducen un esquema educativo masculinizante, a la par del establecimiento de un sistema que determina socialmente tareas a cada sexo; a las mujeres se les asocia con el ámbito doméstico y a los hombres en el público y social.

En ese sentido, parte de la deserción escolar parcial o total de las mujeres ocurre a partir del embarazo (entre los 15 y los 24 años), mientras que en el caso de los hombres el nacimiento de un hijo no se considera impedimento para continuar con su trayectoria académica. Otro aspecto que pudiera estar influyendo es la estigmatización de la mujer como ser inferior en el lenguaje cotidiano dado en refranes, chistes, prácticas sexistas y/o estereotipadas de la cotidianeidad, es decir al convertirse en objeto de burla y sátira dando lugar a la violencia lingüística que enfatiza en la mujer su condición de procreadora de vida, de alternancia y la subestimación de sus capacidades intelectuales, mismos que refuerzan la idea del espacio doméstico o actividades profesionales asociadas al servicio.

> Tanto a nivel licenciatura como posgrado, la matrícula de mujeres en el ciclo escolar 2015-2016 predomina en carreras como: artes y humanidades; ciencias sociales, administración y derecho; educación y salud. Mientras que la matrícula masculina prevalece mayoritariamente en carreras como: agronomía y veterinaria; Ciencias naturales, exactas y de la computación; Ingeniería, manufacturas y construcción y Servicios (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018, p. 116).

Si bien es importante considerar que el fenómeno de la permanencia y orientación en el entorno escolar puede asociarse a los aspectos señalados, es necesario

considerar algunos otros factores interseccionales que acentúan la vulnerabilidad, principalmente de las mujeres, como los relacionados a aspectos económicos, étnicos, religiosos, geográficos, entre otros. No obstante, es posible que desde una mirada a los procesos educativos se pueda promover y sensibilizar en la necesidad de vivir en la igualdad de género, superando con ello actitudes sexistas y estereotipadas, el machismo y el androcentrismo.

Finalmente, se parte del hecho de que una transformación estructural a partir de lo sociocultural, requiere más que una intervención didáctica y probablemente un proceso permanente de cambio, por tanto, como un elemento de viabilidad es imprescindible hacer mención de que la finalidad de esta investigación no es la de transformar la realidad de las y los estudiantes, sino de introducir en ella elementos que les permitan cuestionarse y cuestionarla a fin de ser ellas mismas y ellos mismos quienes se conviertan en agentes de cambio con posicionamientos propios fundamentados en la igualdad de género.

VI. Marco referencial

En este apartado me referiré al marco de referencia en el cual se llevó a cabo la propuesta de intervención didáctica que se ha planteado anteriormente. Ese marco está delimitado y definido por el lugar donde se desarrolló la presente investigación. Ese lugar fue una Escuela Primaria Oficial del Sistema Educativo Público, ubicada en la periferia sur de la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México.

El contexto socioeconómico del lugar que circunda a la escuela es prevalecientemente bajo y medio bajo, razón por la cual dentro de la comunidad se brinda, por ejemplo, el servicio de leche LICONSA por parte de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Constantemente a la escuela acude personal de instituciones oficiales para ofrecer algún servicio como revisión dental, protección civil y entrega de útiles escolares por parte del Ayuntamiento capitalino, entre otros.

El contexto exterior es violento; en los alrededores se encuentran numerosas pandillas que en repetidas ocasiones han cometido robos materiales a la escuela y

sus alrededores. Es frecuente la publicación de noticias en diversos medios de comunicación asociadas a enfrentamientos entre pandillas, situaciones de violencia doméstica, narcomenudeo y en algunos casos homicidios y feminicidios. De igual manera se observa contaminación visual basada principalmente en grafitis, lo cual va en detrimento del espacio escolar.

En entrevista con la directora del plantel efectuada el 21 de marzo de 2017, hasta el ciclo escolar 2016-2017, la matrícula escolar era de 490 alumnos, siendo 244 niñas y 246 niños. Entre las interacciones escolares, se mencionaron frecuentes agresiones asociadas a los estereotipos de género y la reproducción de roles en función de ser mujeres u hombres, así como enfrentamientos violentos entre pares (estudiantes) de ambos sexos en espacios como el patio de recreo o los baños.

En el caso del alumnado y sus familias, el 68% viven con mamá y papá, sin embargo, es una constante que, quienes principalmente se hagan cargo de las cuestiones académicas y escolares de las hijas y los hijos sean las mamás, puesto que los papás son los proveedores económicos, formando así el prototipo de la familia tradicional (INEGI, 2016).

El tipo de actividades laborales que prevalecen entre los varones padres de familia de la escuela están: la albañilería, carpintería, herrería, trabajadores en la zona industrial, repartidores, lava coches, mecánicos, empleados de tiendas, así como dueños de pequeños negocios como cocinas económicas, papelerías o tiendas de abarrotes. El 13% de los padres varones ostenta un grado de educación superior y se desempeñan principalmente en dependencias gubernamentales o de gerencia en la zona industrial.

Por otra parte, se recuperó que el 69% de las madres de familia se dedica al hogar y el 26% combina actividades entre el hogar y un trabajo remunerado económicamente, con lo cual se destaca el ejercicio de la denominada “doble jornada” (Lagarde, 2014).

En cuanto a los servicios públicos con los que cuenta la escuela, se encuentran: agua potable, drenaje, alumbrado público, electricidad, calles pavimentadas y

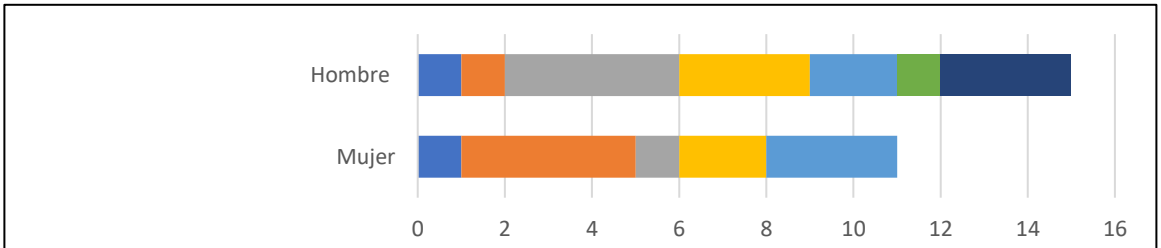
servicio de recolección de basura. Respecto a la infraestructura escolar, existen 15 salones de clase, un aula de cómputo con 25 computadoras funcionales, un salón dividido en dos espacios donde se ubican la dirección y la subdirección de la escuela, una biblioteca escolar (insuficiente para la población de estudiantes que atiende la escuela), baños independientes para niñas, niños y docentes, una zona de comedores, una cancha principal y un amplio terreno de terracería destinado como espacio de juego de los estudiantes de mayor edad.

Por su cuenta, la escuela subsidia gastos correspondientes a Internet (cobertura sólo en la dirección y salón de cómputo), teléfono y una fotocopiadora, de igual manera cuenta con equipamiento como sonido, micrófonos, cañón y extensiones eléctricas.

Los salones de clase reciben suficiente luz solar y ventilación. Respecto al equipamiento de las aulas, éstas cuentan con lo básico como mesabancos individuales para los grados superiores (4°, 5° y 6°) y mesas binarias para los grados inferiores (1°, 2° y 3°), escritorio para el docente, estantes, pintarrón y/o pizarrón, luz eléctrica y en algunos casos ventiladores. En total la escuela cuenta con 15 grupos, en todos los grados se cuenta con grupo “A”, “B” y en algunos casos “C”, por lo general las condiciones para que existan tres grupos de un mismo grado ocurre de manera generacional, es decir, se aperturan tres grupos de primero y así se mantienen hasta que llegan a sexto grado.

En promedio cada grupo está conformado de 30 a 35 estudiantes, con espacio suficiente para trabajar en las aulas. La distribución de los mesabancos o mesas se hace en filas y algunas veces en herradura dejando el espacio del centro libre para realizar algunas actividades que requieren mayor desplazamiento al interior del aula. En cuanto a las actividades académicas, los estudiantes reciben clases por parte de un docente titular, 15 en total, quienes siguen lo estipulado en el Plan de Estudios (SEP, 2011), adicionalmente la escuela cuenta con 5 docentes de apoyo para la impartición de clases complementarias: uno de computación, dos de inglés, uno de música y uno de educación física.

En la Figura 1 se observa que la distribución del personal docente frente a grupo presenta un patrón para ubicar a las mujeres en los grupos inferiores, mientras que a los hombres se les ubica en los grupos superiores (5°y 6°). En un primer momento (y sin ser exhaustivo) este dato podría arrojar pistas respecto a las construcciones socioculturales de género que permean el currículum oculto institucional.



	Mujer	Hombre
Personal directivo	1	1
Docentes frente a grupo primer ciclo (1° y 2°)	4	1
Docentes frente a grupo segundo ciclo (3° y 4°)	1	4
Docentes frente a grupo tercer ciclo (5° y 6°)	2	3
Docetes de apoyo	3	2
Personal administrativo	0	1
Personal de intendencia	0	3

Figura 1: Distribución del personal que labora en la institución, ciclo escolar 2016-2017.
Fuente: Construcción propia.

Finalmente, cabe destacar que la jornada académica de la escuela es del tipo regular (SEP, 2011), es decir, en horario de 8:00 a 13:00 hrs., de lunes a viernes.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA

El presente capítulo pretende ubicar el marco teórico-conceptual que sustenta mi investigación a partir de los estudios de género, el feminismo y la pedagogía. Asimismo, incluyo una aproximación sociológica que en conjunto pretenden clarificar las perspectivas y los supuestos desde los cuales parto en este trabajo de tesis para la discusión de conceptos como la igualdad de género, los estereotipos y la realidad de la vida cotidiana. Durante el recorrido conceptual incorporo elementos reflexivos que los interrelaciona, discute y establece límites, retos y convergencias. En un segundo momento presento la metodología empleada a lo largo de este trabajo bajo una tipología fundamentada en la investigación aplicada.

2.1 El género como categoría analítica: *algunos* usos e implicaciones

Desde un posicionamiento feminista y su campo de estudios, hablar de género es hablar de construcciones en torno a lo que significa ser mujer u hombre dentro de un orden sociocultural presente en todo el mundo: “es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo” (Lagarde, 2018, pp.28-29).

El género se convierte entonces en un constructo complejo de abordar dado que se ha empleado desde una visión patriarcal para naturalizar y perpetuar asimetrías mediante la superposición y el dominio de lo masculino frente a lo femenino. En otras palabras, señala la Organización Mundial de la Salud (2016), las diferencias biológicas entre mujeres y hombres han sido encausadas para reproducir las desigualdades entre los sexos y el favorecimiento sistemático de uno de los dos grupos.

Valdivieso (2014), apuntala que se ha desvirtuado el uso de la categoría de género al ser empleada más allá de una posibilidad analítica que estudia las diferencias socioculturales entre mujeres y hombres a partir de lo biológico: “la categoría de género sólo subraya la construcción cultural de la diferencia sexual” (p.25), sin embargo, se ha situado en el terreno de lo político para denominar la desigualdad

construida de manera sociocultural entre los sexos y al mismo tiempo establecerla como una manera de entender las relaciones de poder partiendo de un orden jerárquico, natural y legítimo.

La división de género, desde un posicionamiento político, ha posibilitado un ejercicio de dominación patriarcal-masculina para perpetuar las desigualdades entre los sexos, ya que es un orden estructural basado en valores androcentristas que se establece con la subordinación de las mujeres ejercida por los hombres: “Esta dependencia vital de las mujeres con los otros se caracteriza, además, por su sometimiento al poder masculino, a los hombres y a sus instituciones” (Lagarde, 2014, p. 82).

El patriarcado, señala Carioso: “sirve para legitimar de manera permanente la presencia del poder de dominación en la vida cotidiana, desde la vida íntima y desde la afectividad” (2014, p. 13). Asimismo, ha invisibilizado y normalizado el maltrato, la marginación social y la violencia en contra de las mujeres, manifestada en humillaciones, servidumbres perpetuas, la feminización de la pobreza, la comercialización de los cuerpos femeninos, la discriminación y la opresión de la sexualidad, la desvalorización del conocimiento producido desde las mujeres, la segregación laboral, la masculinización de las estructuras de poder, etc.

> El patriarcado, en su definición más amplia, es la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Ello implica que los varones tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres acceder a él (Lerner, 1986, traducido por Tusell, 1990, pp. 340-341).

La normalización de prácticas sexistas o misóginas (es decir, favorables para uno de los sexos en detrimento del otro en el caso de las prácticas sexistas, y/o de odio y rechazo a lo femenino en el caso de la misoginia) se han traducido como algo sin mayor relevancia o trascendencia bajo el entendido de que cualquier interpretación diferente a ello sería catalogada como una exageración “*feminazi”* empleada como un elemento simbólico que desacredita al feminismo en general. En esa tesitura, el patriarcado actúa a través de diversos mecanismos de sabotaje: “La contrarreacción

de muchos individuos ante estas manifestaciones de condena a la violencia de género ha sido tildar de “feminazi” a toda(o) aquella o aquél que hable de equidad de género o de respeto por los derechos de las mujeres” (Médor, 2019, p. 144).

Por otra parte, señala Lagarde (2018), la descalificación de los estudios de género y el feminismo también se ha dado a través del empleo de un enfoque reduccionista de los estudios de género: “se dice género y se piensa en mujer desde las concepciones patriarcales” (Lagarde, 2018, p. 25). No obstante, la lucha feminista ha permitido el avance dentro de la consolidación de procesos que replanteen el devenir sociohistórico, cultural, político de mujeres y hombres; para ello, escenarios como el activismo o la incursión académica de las antropólogas feministas permitió reconstruir los estudios de género enmarcados en un paradigma teórico histórico-crítico y cultural.

La historiadora Joan W. Scott en su ensayo “Género: una categoría útil para su análisis”, hace un recuento de la crítica feminista, en donde históricamente y desde una mirada patriarcal, se equiparó al género como sinónimo de estudio de la mujer, sin embargo, señala Scott (2013), que a partir del movimiento feminista se recuperó la necesidad de que los estudios de género incluyeran por una parte a las mujeres, pero también a los hombres, ya que, tratarlos por separado trae consigo el reforzamiento de las asimetrías y las brechas construidas en torno a los sexos: “la utilidad interpretativa de la idea de las esferas separadas, manteniendo que el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ve con la otra” (p.271).

Dentro del mismo ensayo, Scott, ofrece una [amplia] definición de género, la cual está compuesta por dos partes y subpartes interrelacionadas, pero analíticamente distintas: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 2013, p. 289).

En cuanto a la primera parte donde señala al género como elemento de las relaciones sociales que distinguen a los sexos, pero en la segunda, Scott agrega un nuevo concepto: el poder. En ese tenor, es posible afirmar que las asimetrías construidas a partir del sexo biológico-anatómico contienen en sus entrañas toda una estructura que con el devenir histórico se ha perpetuado a partir de representaciones simbólicas, conceptos, instituciones e identidades subjetivas que superpone y de cierta forma antagonizan los atributos, valores y actitudes femeninas o masculinas.

> […] primero, símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples […] segundo, conceptos normativos que manifiestan las representaciones de los significados de los símbolos. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino […] La intención de la nueva investigación histórica es romper la noción de fijeza, descubrir la naturaleza del debate o representación que conduce a la aparición de una permanencia intemporal en la representación binaria del género. Este análisis debe incluir nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales, tercer aspecto de las relaciones de género […] El género se construye a partir del parentesco, pero no en forma exclusiva; se construye también mediante la economía y la política. El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva (Scott, 2013, pp. 289-291).

Dentro de la cita anterior, se vislumbra la necesidad y la utilidad de los estudios de género como una posibilidad de deconstruir el orden sociohistórico y cultural naturalizado, respecto a cómo deben ser las mujeres y los hombres y sobre las asimetrías construidas a partir de los estereotipos de género que fijan de manera incuestionable atributos, características, oportunidades, espacios específicos para los hombres y las mujeres. Por tanto, se refrenda y alienta a continuar trabajos orientados bajo esta categoría de análisis a fin de continuar en una lucha que desemboque en la igualdad sustantiva de género.

Por otra parte, Marta Lamas señala un componente psicoanalítico dentro de la construcción de género, es decir, plantea que el papel de la determinación sexual está en el inconsciente: “el sexo se construye en el inconsciente independientemente de la anatomía, por lo que subraya el papel del inconsciente en la formación de la identidad sexual, y la inestabilidad de tal identidad, impuesta en el sujeto que es fundamentalmente bisexual” (Lamas, 2000, p. 6).

Con base en la cita anterior, es posible señalar que el binarismo entre lo femenino-masculino; mujer-hombre; natural-cultural y sexo-género es cuestionable debido a que lo biológico se ha empleado como el punto de partida para que los *otros* determinen la identidad sexual y con ella asignen una carga sociocultural y simbólica de los cánones de comportamiento (estereotipos y roles de género) que se espera tengan tanto mujeres como hombres.

De Lauretis (2015), en el dossier "Género y teorías Queer", hace un análisis respecto de la concepción teórica del género. En ese sentido rescata los aportes de Jean Laplanche, un psicoanalista y profesor de la Universidad de París, para explicar cómo opera el psicoanálisis en la teoría de lo sexual, para lo cual se fundamenta en dos conceptos fundamentales: la sexualidad y el género. La Tabla 1 muestra la interrelación entre ambos:

Tabla 1: Implicaciones culturales del vínculo entre sexualidad-género.

Sexualidad	**Género**
→	
• Se impone en el recién nacido desde antes de su nacimiento. • El bebé no es capaz de traducir los significados de las fantasías sexuales conscientes o inconscientes que le son trasmitidos por los adultos. • La madre y demás cuidadores del recién nacido transmiten mensajes (culturales) con inversiones afectivas conscientes y fantasías inconscientes de comportamientos, roles, y estereotipos. • Implica un proceso de aculturación que no permite consenso ni consentimiento respecto a la apropiación de símbolos y significados. • Es un proceso involuntario inconsciente que modela, alienta y reprime comportamientos, actitudes e ideas en niñas y niños respecto a	• Es una manifestación del yo consciente o preconsciente, por lo tanto, no es implantado como ocurre con la sexualidad. • Es una construcción de tipo sociocultural, misma que le asignan los padres y demás personas involucradas en el nacimiento del bebé. • Su accionar requiere que la niña o niño asuma un rol qué jugar en la construcción del género, es decir, requiere de un proceso de identificación como mujer u hombre. • En la infancia por lo general sólo se da la alternativa dicotómica de identificación de género en correspondencia con el sexo biológico, esto aún antes de las diferencias anatómicas.

la apropiación de las representaciones culturales de ser mujer u hombre y de lo femenino o masculino.	• En los años subsiguientes, esa identificación puede ser confirmada y convertirse en una identidad de género o puede ser cuestionada, rechazada o transferida a otro género.

Fuente: Laplanche (1992, cit. en De Lauretis, 2015, pp.111-112); Elaboración propia.

Con base en la línea del crecimiento biológico es posible señalar que los seres humanos van adquiriendo y acumulando experiencias a partir de las interacciones sociales, de tal manera que van esbozando algunas posturas e ideas propias, las cuales no necesariamente empatan totalmente con los procesos de alienación previa, es decir, se requiere de nuevos agentes que refuercen el modelo binario y dicotómico de ser niña o niño, mujer u hombre. Y es aquí donde cobran sentido el resto de las instituciones sociales como la sociedad, la religión o la escuela.

Si bien el género es una construcción, la Tabla 1 permite recuperar que durante la infancia el modelamiento de la identidad de género se reduce al binarismo que parte de la parsimonia dicotómica de los cuerpos biológicos en correspondencia con el constructo de mujer-hombre y femenino-masculino, en donde cada uno debe jugar roles definidos y de los cuales es difícil desimpregnarse, sin embargo, deja abierta la posibilidad del refrendo de la identidad de género en la adultez en términos de aceptar total o parcialmente el "deber ser" estereotipado del constructo de feminidad en las mujeres y la masculinidad en los hombres.

Por tanto, si las instituciones sociales refrendan la construcción estereotipada de género, sería interesante plantear la posibilidad de que la escuela (como institución) generara todo un proceso analítico-crítico que, en lugar de reafirmar la alienación heterosexual hegemónica, cuestionara la carga simbólica de los atributos supuestamente femeninos o masculinos y permitiera diluir las diferencias y desigualdades entre ambos, de tal forma que un hombre pueda manifestar "atributos femeninos" como expresar sentimientos o emociones sin sentirse menos, y una mujer "atributos masculinos" como la valentía o la intrepidez sin sentir que está faltando a la feminidad, y sin que ello refiera necesariamente una proximidad hacia

la homosexualidad, sino simplemente un nuevo acercamiento a múltiples formas de constituirse como mujeres y hombres.

Precisamente el movimiento feminista, señala De Lauretis (2015), cuestionó el "orden" sociocultural con fundamentación en lo biológico y que bajo una estructura opresiva de tipo patriarcal estipulara un orden naturalizado para la mujer y el hombre.

A partir de dicho cuestionamiento fue posible generar una cimentación que permitiera deconstruir, hasta el día de hoy mediante la categoría analítica de género, de tal forma que, académicas como Judith Butler propusiera el libro *"Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity"* en 1999 (traducido al español como "*El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*"), en el cual cuestiona la heterosexualidad como elemento normativo y la sujeción del sistema sexo-género: "Aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendría que ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos" (Butler, 1999, traducido por Muñoz, 2007, p. 54), siendo esto parte de la fundamentación de las denominadas *teorías queer,* que desde las teorías del sur se denominara a esta clasificación como *Cuir* con "c", para referirse en ambos casos a las sexualidades periféricas.

Con base en el recorrido teórico por la categoría analítica del género, es posible identificar los procesos deconstructivos que ha sufrido, así como el enfoque dado desde las diferentes miradas teóricas, coincidiendo en que no es un hecho innato sino por el contrario, una construcción de orden sociocultural.

Finalmente, se considera pertinente incluir la reflexión de la académica feminista mexicana Martha Leñero (2010), que ayuda a comprender por qué el género es una construcción sociocultural. Para ello parte de la vida cotidiana al señalar que en la actualidad las mujeres usan pantalón, manejan autos, trabajan y reciben un salario por ello, mientras que en el caso de los hombres se ha normalizado que vayan al mercado a hacer compras o que cuiden y muestren cariño a sus hijas e hijos, es

decir, a todas estas actividades se les ha dejado de atribuir una carga de género que las feminiza o masculiniza, mientras que en décadas o siglos anteriores hubieran sido motivo de cuestionamiento y descalificación social.

Por lo hasta aquí señalado, resulta indispensable declarar que dentro del marco teórico que sustenta este trabajo de tesis, se retomará la conceptualización de Lagarde (2018), la cual se centra en el estudio fundamentado desde el feminismo a fin de enfocarse en las asimetrías entre mujeres y hombres. Lo anterior, no desdeña los aportes presentados, pero que en un ejercicio analítico es necesario dar solidez a la orientación dada en capítulos posteriores.

2.2 Una mirada teórica a los estereotipos de género

El género como una construcción sociocultural de la diferencia sexual ha favorecido (históricamente) la superposición de los atributos supuestamente masculinos sobre los femeninos en correspondencia con los cánones heterosexuales normativos y con la identidad biológica, es decir, con los cuerpos sexuados. En ese tenor, se vuelve necesario llevar a cabo procesos de sensibilización en género que deconstruyan y desdibujen los significados socioculturales de lo femenino y masculino, de tal manera que se legitimen y empoderen diversas posibilidades de ser personas, que a su vez permeen en "*n"* posibilidades de interacción entre identidades de género.

Se considera fundamental pensar en la necesidad de cambios, sin embargo, éstos deben ser pensados desde lo estructural a fin de impregnar cada aspecto y cada dimensión que implica la interacción entre los géneros; recuperando a Scott (2013) se estaría hablando de replantear los símbolos, los conceptos, las representaciones, las instituciones, las identidades, entre otros aspectos.

Si bien la tarea no es sencilla, es importante encausar esfuerzos y en ese sentido, la escuela como una de las principales instituciones sociales dentro del todo estructural, pareciera contar con una oportunidad para la sensibilización y el cambio. Leñero (2010), señala que las asimetrías y la superposición de lo masculino sobre lo femenino ha generado la justificación y la normalización de la violencia de género,

ya que a su vez, las desigualdades de género son una de las tantas formas de la violencia de género. En ese tenor, plantea que: “resulta indispensable analizar y cambiar los estereotipos de género y las prácticas culturales que generan (basadas en prejuicios y costumbres que a su vez los fortalecen) como primera gran medida para prevenir y suprimir la violencia” (Leñero, 2010, pp.133-134).

Los estereotipos de género son entonces, una pieza clave en el proceso de aculturación de los sujetos, por tanto, se convierten en una posibilidad (y una pista) para la intervención dentro de los espacios escolares: “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).

Antes de pensar en procesos de intervención en los espacios escolares, es vital comprender qué son y cómo funcionan los estereotipos. En esa tesitura Vázquez (2012), plantea que el vocablo de estereotipo ha sufrido modificaciones con el devenir histórico, ya que originalmente se empleaba para hacer referencia a moldes usados en la imprenta y hasta 1922 fue empleado por Lippman bajo la definición de *imágenes en nuestra cabeza* para hacer referencia a un proceso de categorizar a las personas en función de características similares.

Como parte de la revisión que realiza el autor, plantea que los estereotipos mantienen una acepción general, misma que pudiera ser útil no sólo para la categoría de género, es decir, los estereotipos como tal pueden vincularse a diferentes ámbitos, grupos y/o realidades como las relacionadas a cuestiones raciales, étnicas, profesionales, nacionales, económicas, sociales entre “*n” posibilidades*: “son esquemas cognitivos, creencias generalmente compartidas por un grupo que permiten ahorrar recursos cognitivos cuando se intenta explicar la realidad social. Son procesos de categorización de la realidad, incluyendo en estos procesos a las personas” (Vázquez, 2012, p. 15).

Los estereotipos, sostiene el autor, se forman a partir de la interacción de los procesos: cognitivo, afectivo, conductual, socioemocional y cultural, mismos que

operan para constituir un sistema de creencias sobre las características, atributos y comportamientos que se consideran acordes, adecuados, esperables y propios a un determinado grupo social, en una especie de imposición-adopción que funciona en un aparente consenso sociocultural.

En la Figura 2 se observa cómo se interrelacionan entre sí y, a su vez, se identifica el funcionamiento de los estereotipos a la par de otros conceptos como: el prejuicio (asociable a las emociones) y la discriminación (asociable a las conductas), es decir, desde la mirada de Vázquez (2012), existe una correspondencia tripartita en la operatividad de los estereotipos.

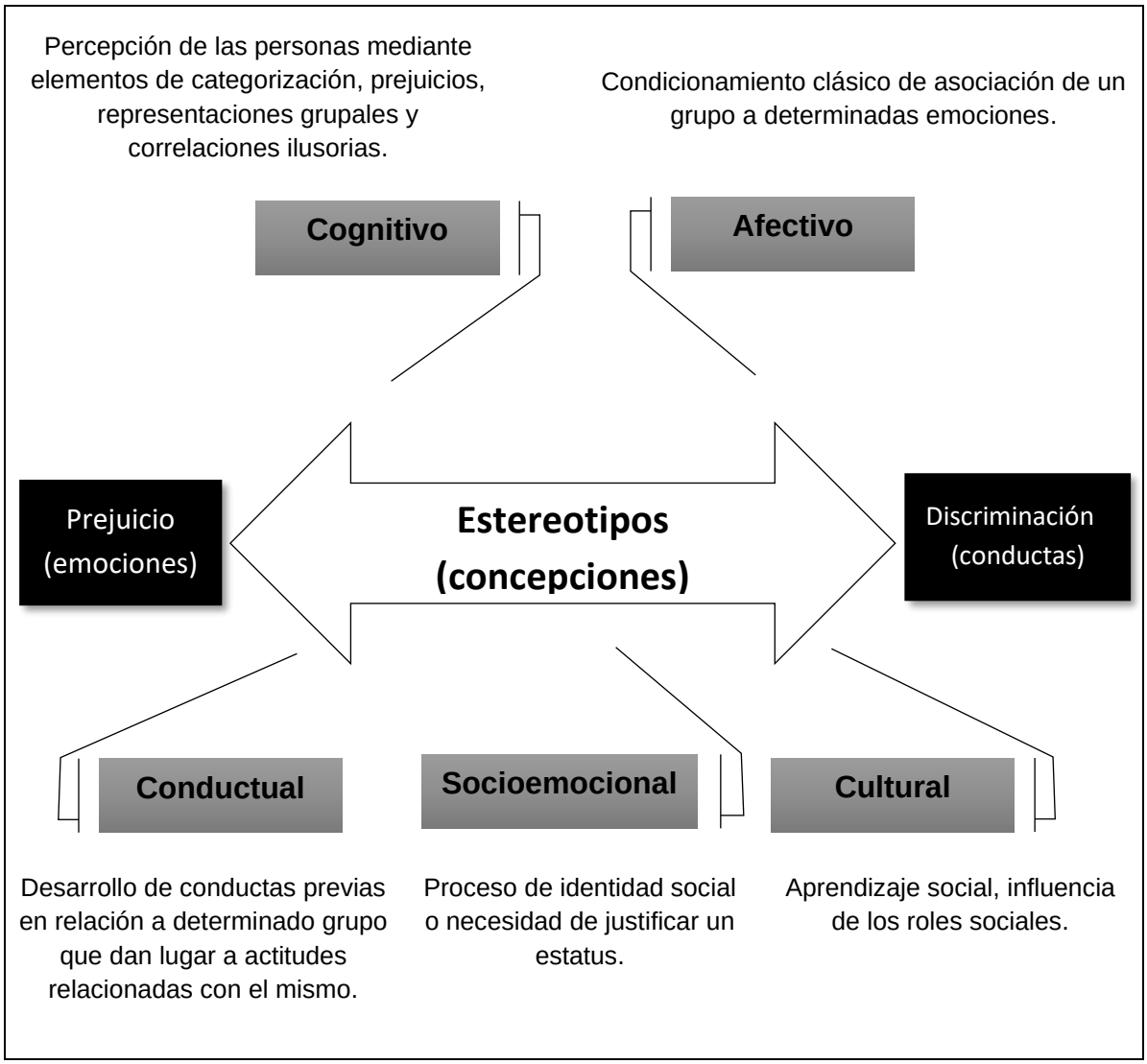


Figura 2: Procesos en la formación de estereotipos.
Fuente: Vázquez (2012, pp.15-16); Elaboración propia.

Trabajar en procesos críticos que *desarmen* los estereotipos implicaría entonces s*acudir* (a nivel de conciencia) a las personas en cuanto a las estructuras que día a día se van afianzando respecto de las construcciones socioculturales que rigen las interacciones entre mujeres y hombres; para ello, se requiere provocar procesos de desestabilización que desemboquen en la desnormalización de lo normalizado, de la visibilización de lo invisibilizado y la desnaturalización de lo naturalizado.

Desde una mirada de género, los estereotipos de género mantienen ciertas particularidades ya que se enfoca en la construcción sociocultural dicotómica de ser mujer u hombre, de tal manera que Vázquez (2012), los define como: “Conjunto de creencias compartidas sobre las características, atributos y comportamientos considerados propios, inseparables y adecuados para hombres y mujeres, que además precisan el tipo de relaciones que quienes componen ambos grupos deben mantener entre sí” (p.18).

Leñero (2010), señala que los estereotipos de género se convierten en elementos primarios o esencialistas que definen el ser social de mujeres y hombres en correspondencia con los atributos deseables de lo femenino y masculino respectivamente: “corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijos de una vez y para siempre) y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (p.22).

Es posible afirmar entonces que los estereotipos de género crean expectativas sobre los cuerpos biológicos con base en atributos identificados y diferenciados en femenino o masculino a la par de accionar una serie de artilugios orientados al adiestramiento y modelación de los sujetos en el orden sociocultural, es decir hacia la heterosexualidad hegemónica, representado en buena parte por la división sexual del trabajo entre lo público y lo privado: “estas dos separaciones conduce a plantear (desde tiempos inmemoriales) que lo más adecuado consiste en destinar los espacios públicos y exteriores sobre todo a los hombres, mientras que los espacios privados, interiores, serían los lugares más apropiados para las mujeres” (Leñero, 2010, p. 45).

Espacios como el público y el privado han sido empleados como una de las formas para perdurar los estereotipos de género, si bien señala Leñero existe una lógica histórica en esta forma de organización, no puede ser considerada como un ordenamiento natural, por el contrario, es importante remarcar que es una construcción sociocultural que puede y debe ser resignificada.

Picchio (2005), plantea que, a pesar de la naturalización histórica de la división sexual del trabajo basada en espacios públicos (trabajo remunerado) y privados (trabajo doméstico), existe una creciente tensión entre producir y reproducir, principalmente por el ingreso de las mujeres al espacio laboral remunerado y corporativo, siendo entonces que, este "modelo" de vida sea cada vez más insostenible y que las mujeres estén cada vez menos dispuestas a asumirlo, por tanto, es apremiante un replanteamiento e incluso una reestructuración entre los roles que se atribuyen a mujeres y hombres: "La cuestión íntegra de condiciones de vida sostenibles debe, por lo tanto, ser reconsiderada y situada en un entramado de responsabilidades: individuales, hacia uno mismo y hacia los demás, sociales e institucionales" (Picchio, 2005, p. 19).

Repensar los espacios públicos y privados ha sido y sigue siendo una de las principales críticas lanzadas desde el feminismo; en ese sentido, para hablar de igualdad sustantiva no basta con la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, por el contrario, se requiere de una deconstrucción estructural que desdibuje entre otras cosas, que las tareas domésticas son exclusivamente de las mujeres y que su incursión a la vida laboral no debería representar como señala Lagarde (2014), en una segunda jornada: "es discontinua, se inicia antes de ir a trabajar y continúa después de trabajar, en los días de descanso e inclusive durante las horas destinadas al sueño. Tiene lugar fundamentalmente en la casa" (p.107), mientras que, en el caso de los hombres, participar en actividades domésticas se ha considerado como opcional más que una necesidad.

El crecimiento profesional-laboral en términos gerenciales representa, por tanto, un camino asimétrico cuando se habla de las trayectorias de mujeres o de hombres, puesto que a los segundos no se les atribuye la segunda jornada, por tanto,

dinamizar el orden estructural dado desde la condición sexo-género ha implicado un paulatino proceso de sensibilización que aún hoy en día sigue siendo un aspecto cuestionable y en vías de desaculturalización.

El recorrido realizado por este apartado, permite replantear la constitución de espacios y roles entre lo público y lo privado, así como de los estereotipos de género. Además, posibilita la reflexión acerca de la existencia de procesos y mecanismos de aculturación que van modelando a los sujetos, sin embargo, al mismo tiempo evidencia pistas útiles para identificar que dicha aculturación ocurre desde antes del nacimiento mediante procesos sutiles de imposición que operan por medio de las diferentes instituciones sociales (familia, sociedad, religión, escuela, entre otras) y trascurren mientras los sujetos no cuenta con la capacidad crítica de aceptarlos, rechazarlos o cuestionarlos, por tanto, pasan desapercibidos y en ese sentido, se visualiza a la escuela como una institución que podría ser una alternativa viable en el proceso de desaculturalización.

Continuando con la idea de la apropiación de los estereotipos de género, existen alternativas como la investigación educativa que podrían paliar este fenómeno sociocultural; para ello, es necesario provocar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico en los sujetos a fin de que puedan llegar a cuestionar ese orden prestablecido y posiblemente resignificar algunas de sus propias construcciones.

> La investigación educativa permite llevar a cabo tres niveles de prevención asociados a la intervención: primaria, cuando se actúa para potenciar, secundaria, cuando se persigue eliminar las causas de una limitación que ya empieza a ser observable, y terciaria cuando se intenta paliar los efectos de una limitación que está ya arraigada y que, por ello, no resulta fácil eliminar sus causas (Martínez, 2007, p.13).

La desaculturalización no ocurre fortuitamente, sino que implica redoblar esfuerzos para continuar de manera intencionada con procesos de sensibilización que muestren la necesidad de cambiar aquello que acentúa y justifica las asimetrías de género y de esa manera los sujetos estén en posibilidad de decidir cambiar, en un acto de convencimiento y no por imposición, de lo contrario cualquier esfuerzo será temporal o injustificado a lo que es y se vive como “natural”.

2.3 Los estereotipos de género: funcionamiento en la realidad de la vida cotidiana

Los estereotipos de género como ya se mencionó trascurren de manera sutil y permean cada uno de los aspectos de la vida de los sujetos, en ese sentido, para lograr la consolidación de procesos deconstructivos en favor de la igualdad de género, es necesario favorecer la crítica para cuestionar el orden estructural dado desde el patriarcado, comenzado por todos aquellos elementos cercanos al nivel de la conciencia, es decir, las rutinas dentro de la realidad de la vida cotidiana.

Berger y Luckmann (2003), señalan desde una postura sociológica que el análisis de la realidad de la vida cotidiana permite visualizar que a pesar del "orden" construido dentro de la realidad de género, ésta sigue siendo una construcción con la posibilidad de modificarse mediante procesos de sensibilización, para ello es necesario aprender a cuestionar críticamente desde la cotidianeidad: "La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa" (Berger y Luckmann, 2003, p.39).

Sí la realidad de la vida cotidiana no requiere verificaciones y se da por establecida (aun y cuando sea una construcción) es necesario desestabilizarla a fin de provocar un reajuste: "el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad busca integrar el sector problemático dentro de lo que es no problemático" (Berger y Luckmann, 2003, p.40), por tanto, cuestionar la realidad de la vida cotidiana desde los estereotipos de género y mediante procesos reflexivo-analíticos con abordajes pedagógico-didácticos representa una alternativa viable en cuanto a sensibilizar para el favorecimiento de la igualdad de género.

Analizar la realidad de la vida cotidiana mediante una perspectiva de género facilitaría la identificación de que: "la situación de desigualdad social entre hombres y mujeres ha generado estereotipos y prácticas discriminatorias en todos los ámbitos de las relaciones sociales" (Subirats, 1994, p.28), es decir, la

desestabilización de los estereotipos de género a partir de la “aparición” de un problema o malestar estructural, vislumbra una alternativa para deconstruir los estereotipos y sanear las diferencias que violentan principalmente a las mujeres como grupo vulnerable y a los hombres excluidos de la hegemonía patriarcal y de las dinámicas de dominación androcentrista que permean en todas las actividades de la interacción humana.

Lagarde (2018), plantea que la vida cotidiana puede considerarse el punto de partida para hacer visibles las diferencias entre el acceso a oportunidades que históricamente han tenido mujeres y hombres, así como su ubicación en los espacios públicos y privados. En ese sentido, la lucha de las mujeres y de los grupos feministas se basa principalmente en lograr que, a pesar de las diferencias de un cuerpo sexuado, se asuma que poseen la misma dignidad y capacidades humanas y por ende los mismos derechos para desarrollarse plenamente; bajo las mismas condiciones de acceso a oportunidades, todo ello sin menoscabo de reconocer y atender las diferencias biológicas.

El análisis desde una mirada histórica de género de la vida cotidiana ha permitido reconocer la lucha de las mujeres por hacerse visibles en un mundo dominado por los valores androcentristas estructurados en un orden patriarcal. Al respecto Lagarde (2018), plantea que: “La aceptación de las mujeres en el mundo privilegiado de trabajos, saberes y poderes ha sido uno de los cambios más trastocados de las sociedades modernas” (pp.177-178).

En ese tenor, la lucha por modificar la realidad de la vida cotidiana ha permitido una transición (dolorosa para algunos) de las instituciones tradicionales para actualizarlas y modificarlas desde una mirada de género, lo cual invariablemente ha ido modificando aspectos culturales como las relaciones sociales, las normas, los cánones de comportamientos, roles, familias, valores, entre muchos otros elementos que forman parte del orden estructural patriarcal.

A pesar de la actualización de las sociedades mediante complejos procesos de empoderamiento, aún prevalece una brecha esencialista para que las mujeres se

asuman en horizontalidad con los hombres en cuanto al ejercicio de sus derechos humanos, el acceso a oportunidades y la no discriminación: “con todo, unos y otros concuerdan en hechos fundamentales: las mujeres no pueden tener autonomía, ni igualdad en relación con los hombres, ni poderes públicos, ni derechos específicos y no pueden ser libres” (Lagarde, 2018, p.177).

Por otra parte, los esfuerzos de las mujeres para trastocar la realidad de la vida cotidiana desde una mirada de género también han provocado una serie de conflictos que las convierten en lo que Lagarde (2018) denomina “sincréticas, híbridas” es decir, que, en cada mujer, pero también en cada hombre existen elementos tradicionales que coexisten con la actualidad, y que a nivel estructural no ha terminado de modificar los roles y estereotipos de género que se espera desempeñen.

Un ejemplo de lo anterior, sería que al día de hoy un número mayor de mujeres ha ingresado a la vida pública desempeñándose profesional y laboralmente, incluso han logrado acceso a puestos de poder y la independencia económica, sin embargo, en la vida íntima, es decir, en el espacio privado siguen desempeñando actividades domésticas a través de la denominada doble jornada, sin que ello haya modificado sustantivamente la vida cotidiana de los hombres, quienes todavía prevalecen en escenarios de la vida pública desempeñando roles de dominación.

En ese sentido, un cambio estructural no sólo implica el acceso de las mujeres al mundo privilegiado (reservado para los hombres) del que habla Lagarde, sino que implica una deconstrucción para asumirse como mujeres u hombres en igualdad, para cuestionar los privilegios que han sido asignados de manera genérica a una heterosexualidad hegemónica que impone sobre *los otros* y *las otras* una serie de valores y atributos que normalizan y contraponen las diferencias a través de la reproducción de prácticas discriminatorias y de la violencia, claro está no sólo en el terreno del género, sino como parte de un todo, un todo interseccional que pone la mirada en los grupos subversivos por no responder a la heteronormatividad impuesta.

El acceso de las mujeres a ese mundo privilegiado no ha representado un cambio radical en la forma en que se estructura la vida cotidiana, simbólica y culturalmente de hoy en día, sino que ha formado parte de un proceso deconstructivo con el pasar de siglos, a veces celebrando avances que nos acercan a la igualdad sustantiva y otras resistiendo en la subordinación, pero al mismo tiempo marcando precedentes para el futuro: “como crítica política y como cultura, el feminismo es posmoderno, es una crítica de la modernidad, desde los principios que ésta supone. A través de la vida misma, las mujeres modernas son una crítica de la modernidad” (Lagarde, 2018, p180).

Los estudios de género y los diversos movimientos feministas han marcado un parteaguas en la concepción actual de la realidad de la vida cotidiana; sin duda existen retos por atender en las agendas de política pública internacional y local, pero de no haber existido en un inicio, la realidad seguiría estando sujetada a las prácticas dominantes de los siglos pasados.

La presencia de los estereotipos de género en la vida cotidiana, ha sido uno de los mecanismos de mayor arraigo en las instituciones sociales para asegurar el orden estructural patriarcal, pues es a través de ellos que se transmite a las nuevas generaciones la asunción de roles preestablecidos de cómo ser mujeres y hombres. La crítica feminista ha permitido introducir elementos que cuestionen y modifiquen dicho orden, aparentemente natural y eterno, ahistórico.

Finalmente, cabe hacer énfasis en que la realidad de la vida cotidiana es un recurso de gran valor analítico para dar continuidad histórica a los cambios, pero al mismo tiempo es una oportunidad para impulsar los que vendrán, recordado con ello el argumento que en 1949 planteó Simone de Beauvoir: *naturaleza no es destino*.

2.4 Llegar a la igualdad de género: un reto que empieza desde su conceptualización

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, históricamente a las mujeres se les ha relegado a espacios privados, de servicio y bajo prestigio (subordinación) mientras que los hombres se les ha ubicado en los espacios públicos (proveedores), de mayor estatus, con remuneración social y económica.

En su conjunto, las restricciones estructurales han limitado y obstaculizado a las mujeres en su desarrollo pleno dentro de ámbitos socioculturales, políticos, económicos o académicos, es decir, la desigualad de género, señala INMUJERES: “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” (2007, p.51).

Es necesario continuar favoreciendo procesos de sensibilización que permitan el tránsito desde la desigualdad de género hacia acciones permanentes que promuevan el cuestionamiento crítico con el cual se subsanen las asimetrías producto de los déficits estructurales que han afectado a las mujeres en relación con los hombres. Sin embargo, asegurar la generación de efectos opuestos a la desigualdad de género surgiere un debate teórico-político respecto a cuál término es más pertinente emplear, si la igualdad o la equidad, o cuándo son pertinentes y adecuados uno y el otro.

Facio (2011), analiza las diferencias entre ambos conceptos y señala que, en términos de agenda de Derechos Humanos y de política pública, sustituir el término de igualdad por el de equidad ha traído consigo diversos y complejos problemas, dado que la equidad corresponde a metas de tipo social en la cual los gobiernos pueden encontrar excusas a fin de esquivar sus responsabilidades: “la equidad no exige eliminar las desigualdades y discriminaciones que existen contra las mujeres” (p.2).

Por otra parte, Leñero (2010), señala que la igualdad puede considerarse una plataforma en la cual se afianza el término de la equidad, mismo que no podría existir si no se consolidan procesos asociados a la igualdad de género. No obstante,

tanto Facio como Leñero coinciden en que es un error considerar a la igualdad y la equidad como sinónimos y/o emplearlos indiscriminadamente:

> Para hablar de igualdad es necesario referirse a otros conceptos o términos tales como *equidad, ciudadanía, derechos, diferencia, desigualdad, acceso, oportunidades,* etcétera, que amplían el significado mismo de la igualdad y orientan concepciones más completas sobre el ejercicio de la justicia […] es como el primer eslabón de muchos otros que se concatenan y sin los cuales esta primera palabra no tendría mucho sentido (Leñero, 2010, p.179).

La igualdad es un derecho humano que va emparejado a la no discriminación; implica una obligación legal de cualquier Estado: "podemos medir o evaluar objetivamente cuándo hay igualdad porque según la teoría de los derechos humanos sólo habrá igualdad si no hay discriminación, ni directa ni indirecta, contra ninguna mujer" (Facio, 2011, p. 2). En la Tabla 2 se recuperan las principales diferencias que Facio expone respecto a la orientación teórico-legal de ambos conceptos.

Tabla 2: Principales diferencias entre igualdad y equidad.

Igualdad de género	**Equidad de género**
Es un derecho humano.	No es un concepto que viene de los derechos humanos.
Siempre va emparejado al concepto de No discriminación.	No se empareja al concepto de No discriminación.
Está garantizada y protegida en todos los instrumentos legales internacionales.	No figura como acción legal dentro de los marcos legislativos nacionales ni internacionales.
El Estado está obligado legalmente a lograr la igualdad de género mediante acciones específicas y concretas para eliminar la discriminación real y comprobada contra las mujeres.	El Estado no está obligado legalmente a lograr la equidad de género, es una meta de tipo social.
Exige que se eliminen todos los aspectos relacionados con la discriminación: legislación, costumbres o comportamientos de las personas.	No exige eliminar otros aspectos que redundan en discriminación.
Requiere a veces de un tratamiento idéntico a hombres y mujeres (derecho a la libertad de expresión, representación política, acceso a	Brinda trato imparcial de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, ya sea con trato idéntico o diferenciado. Ejemplo: las

bienes y servicios) y a veces un tratamiento distinto. Ejemplo: licencias por maternidad eliminando cualquier otro tipo de discriminación al utilizar dichas licencias.	licencias por maternidad se consideran el fin, por ser lo justo, pero no se garantiza tomar medidas para prevenir la no discriminación de cualquier otro tipo a las mujeres que utilizan dichas licencias.

Fuente: Facio (2011, pp.1-3); Elaboración propia.

Con base en los aportes Facio (2011), se identifica una correspondencia con lo señalado por Lamas (2013), quien se refiere a la igualdad de género como un valor y una norma adjudicable a los aparatos legales y la intervención del Estado mediante políticas públicas, sin embargo, retoma con mayor énfasis el referente sociocultural para señalar las asimetrías producidas por la desigualdad en el acceso y de oportunidades de las mujeres, las cuales, hasta el día de hoy siguen interponiéndose a los mandatos constitucionales: "las desigualdades por razón de sexo siguen existiendo tal como en otras épocas y en muchas de las costumbres culturales, que aún hoy en día obstaculizan, por ejemplo, los estudios de las niñas o la participación política de las mujeres" (Lamas, 2013, p. 178).

Otra diferencia entre igualdad de género y equidad de género, se puede ver de la siguiente manera:

Tabla 3: Finalidades de la igualdad y la equidad de género.

Igualdad de género	**Equidad de género**
Parte del postulado de que, tanto hombres como mujeres, tienen libertad para desarrollar sus habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades personales, sin que nada de ello le sea limitado por estereotipos, roles de género rígidos o prejuicios. Vivir en igualdad de género, de trato y de oportunidades, implica que se han considerado los comportamientos, aspiraciones y necesidades específicas, tanto de las mujeres como de los hombres, y que éstas han sido valoradas y favorecidas según sus diferencias. No significa que hombres y mujeres tengan que convertirse en un ente similar, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades	Equidad significa dar a cada cual lo que le pertenece. Implica que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias. Considera el respeto y la garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades. La equidad de género y la igualdad "están unidas, pero es incorrecto reemplazar una con la otra, ya que la igualdad de género es un valor superior que apela al estatuto jurídico de las mujeres y al principio de no discriminación basada en la diferencia sexual. La equidad es una medida más bien dirigida a cubrir los déficit históricos y sociales de las desigualdades por razón de género" (INMUJERES, 2007, 60). Un *déficit histórico*, en

no dependerán del hecho de haber nacido hombre o mujer.	este caso, significa que a pesar de que el principio de igualdad esté considerado como un valor y una norma, las desigualdades (de acceso y de oportunidades) por razón de sexo sigan existiendo tal como en otras épocas y en muchas de las costumbres culturales, que aún hoy en día obstaculizan, por ejemplo, los estudios de las niñas o la participación política de las mujeres.

Fuente: Leñero (2010, pp. 178); Elaboración propia.

De acuerdo con el cuadro anterior, podríamos decir que la equidad es una medida temporal que se encamina a lograr la igualdad real.

Si bien la igualdad de género se inicia con el aseguramiento de los derechos humanos y en los aparatos legislativos, no basta con generar "sofisticados" aparatos legales, sino que se requiere llegar a efectivos procesos operativos en el terreno de lo estructural que garanticen la No Discriminación de las mujeres en función de los estereotipos operantes, aún hoy en día en ámbitos como lo social, cultural, político, económico, laboral, entre otros, pues como señala Lamas (2013), existen obstáculos con tintes legales, pero también los hay del tipo sociocultural, los cuales son más difíciles de erradicar y que su tratamiento es determinante para el progreso de las mujeres.

Ante la necesidad expuesta de hablar de una igualdad real, efectiva, de *facto,* de hecho y/o formal, surge el concepto de la igualdad sustantiva de género, mismo que fue propuesto por la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) en su Recomendación General N°25 de 2004:

> Un enfoque jurídico o programático puramente formal, no es suficiente para lograr la igualdad de facto con el hombre, que el Comité interpreta como igualdad sustantiva. Además, la Convención requiere que la mujer tenga las mismas oportunidades desde un primer momento y que disponga de un entorno que le permita conseguir la igualdad de resultados. No es suficiente garantizar a la mujer un trato idéntico al del hombre. También deben tenerse en cuenta las diferencias biológicas que hay entre la mujer y el hombre y las diferencias que la sociedad y la cultura han creado. En ciertas circunstancias será necesario que haya un trato no idéntico de mujeres y hombres para equilibrar esas diferencias. El logro del objetivo de la igualdad sustantiva también exige una estrategia eficaz encaminada a corregir la

> representación insuficiente de la mujer y una redistribución de los recursos y el poder entre el hombre y la mujer (CEDAW, 2004, cit. en ONU Mujeres, 2015, p. 15).

Es decir, hablar de igualdad sustantiva no es propiciar que las mujeres sean idénticas a los hombres ignorando sus diferencias, por el contrario, implica modificar y asegurar que las mujeres ejerzan en igualdad sus derechos humanos, así como el aseguramiento de la No discriminación en el acceso a oportunidades.

En la Tabla 4 se describen los tres principios fundamentales desde los cuales se constituye la igualdad de género vista desde los derechos humanos: igualdad como no discriminación; igualdad como responsabilidad estatal e igualdad substantiva o en los resultados.

Tabla 4: Principios de la igualdad desde los Derechos Humanos.

No discriminación	**Responsabilidad estatal**	***Substantiva* o en los resultados**
Cualquier distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en esferas política, económica, social, cultural, civil, etc.	Las leyes, políticas, mecanismos e instituciones que se creen para lograr la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, deben tomar en cuenta las formas en que las mujeres son desiguales a los hombres, es decir, tomen en cuenta cuándo la desigualdad se debe a la biología y cuándo al género. Así como tomar conciencia de que la mayoría de las políticas públicas existentes no son neutras, sino que tienen al estándar masculino.	Es la idéntica titularidad, protección y garantía de los mismos derechos fundamentales independientemente del hecho, e incluso precisamente por el hecho, de que las y los titulares son diferentes entre sí. Se incluye la igualdad *de jure* y *de facto.* Es decir, se basa en el goce y el ejercicio de los derechos humanos permitiendo trato distinto, aún por parte de ley, cuando la situación es distinta pues no debe partir de estándares masculinos para lograr la igualdad real.
El objetivo no es ser iguales a los hombres, sino luchar contra lo que discrimina, oprima o dañe a las mujeres.		

Fuente: Facio (2008); Elaboración propia.

Demanda igualmente la instauración de políticas educativas que vigilen el diseño de planes y programas de estudio, la emisión de libros y materiales didácticos

construidos con perspectiva de género, así como el cuidado para que la formación y/o actualización de docentes se dé en los mismos términos.

En ese aspecto se observan esfuerzos significativos dentro de los sistemas educativos como lo refiere Pacheco (2004): “se han logrado avances en la consideración y en la eliminación de las formas más evidentes de discriminación sexual en sus políticas educativas, programas y prácticas” (p. 11), sin embargo, al trasladarse a la parte operativa, es decir a las aulas, se observa que prevalecen prácticas que obstaculizan una educación en la igualdad de género: “aún permanecen estereotipos y comportamientos sexistas que tienen una influencia negativa en el proceso educativo” (p. 11).

Es necesario prestar atención al proceso educativo y las interacciones escolares a fin de garantizar el cumplimiento de la política educativa, si bien, una parte importante para el cambio está desde el diseño de las políticas públicas, es indispensable generar las condiciones para que tengan un alcance real y permanente según el propósito para el que fueron diseñadas, de lo contrario continuarán prevaleciendo prácticas simuladas y/o *letra muerta*.

Con base en lo anterior, Facio (2011), Lamas (2013) y Scott (2012), señalan que lo social es un elemento fundamental cuando se habla de las desigualdades de género, por tanto, el seguimiento de las políticas educativas deberá consistir en favorecer procesos de sensibilización con los cuales cambiar prácticas discriminatorias y las asimetrías de género que se experimentan desde la cotidianeidad en condiciones de normalización y naturalización. En ese sentido, se vuelve indispensable adentrase a la intimidad del salón de clases para conocer a sus agentes y las interacciones sociales que se dan como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, así como en el reconocimiento de sus ideas, posturas y construcciones entorno al género, mismos que pudieran estar influyendo en un trato diferenciado, sexista y discriminatorio entre mujeres y hombres.

Cuando se habla de interacciones sociales áulicas, Arias (2009), plantea que éstas corresponden a las vivencias cotidianas, por tanto, para analizarlas habrá que

prestar atención a las situaciones comunicativas, al discurso explícito y oculto de las relaciones interpersonales, las acciones, actitudes y comportamientos de docentes, estudiantes y los contenidos del curriculum.

De igual forma, es necesario partir de la premisa de que todas y todos contamos con múltiples experiencias asociables al género, las cuales se hacen visibles en el día a día, a veces de manera efímera y sutil, pero otras de manera violenta dejando huellas profundas en las personas: “Es en dichas relaciones, donde se producen comportamientos que tienen relación con las demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura” (Arias, 2009, pp. 34-35).

Generar un proceso de sensibilización para la igualdad de género es una tarea compleja de abordar, sin embargo, es importante reflexionar en la existencia de los momentos dentro de la vida de los sujetos con mayor posibilidad de incidencia en la generación de cambios. Al respecto Vázquez (2012), Pizzaro, Guerra y Bermúdez (2014) y Laplance (1992, cit. en De Lauretis, 2015,) coindicen en que la infancia es el momento de mayor plasticidad y posibilidad de incidencia para la deconstrucción de los estereotipos de género que conduzcan a la personalidad adulta.

Finalmente, se considera que el tiempo que transcurren niñas, niños y jóvenes en el aula-clase, es un momento crucial en la prevención y la intervención didáctica para sentar las bases del pensamiento y posicionamiento crítico, de ahí que la implementación propuesta dentro de esta investigación tuviera lugar dentro de un grupo de educación primaria.

2.5 Del cuerpo dócil al pensamiento crítico: entre apuntes de pedagogía, feminismo y género

Pensar en la educación y el papel de la escuela como eje sociocultural es, desde la mirada de Foucault (2012), una forma de poder dentro de la sociedad, en la cual se adiestra y configura a los sujetos como cuerpos dóciles: “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser trasformado y perfeccionado” (p. 140). En ese sentido, dicha configuración transcurre mediante un conjunto de prácticas que intervienen de manera simultánea y de forma permanente

en los diferentes espacios por los que transitan los individuos y que Foucault denomina *cerrados,* como lo son la escuela, la fábrica, el hospital, la cárcel o el convento.

Cada espacio institucional construido forma parte de un devenir histórico común e interconectado que determina en los sujetos cómo ser y cómo no ser en una consonancia entre lo íntimo o privado y/o lo social o público.

Desde una mirada crítica, la educación/escuela se basa en: prácticas y discursos de exclusión, de sanción, de vigilancia, de examen, de distribución, de diferenciación, de homogeneización, que constituyen al sujeto. Al conjunto de esas prácticas y discursos diferentes para cada momento histórico, es lo que llama Foucault "*tecnología*" (Santiago, 2017, p. 319).

Las tecnologías a su vez, se asocian con la parte operativa de los procedimientos que conforman, normalizan y encausan los pensamientos y las acciones de los sujetos. En ese tenor, de la investigación foucaultiana se desprende que: "la disciplina es tecnología que genera individuos, haciendo de ellos su objeto e instrumento de ejercicio de poder" (Santiago, 2017, p. 319), pero al mismo tiempo, esa disciplina es compartida y replicada en cada institución social haciendo evidente una exigencia compartida que los sujetos dentro de su formación deben asumir a fin de evitar sanciones de tipo sociocultural.

En el caso de la educación/escuela, la pedagogía puede considerarse como un saber crítico, sin embargo, también se ha orientado hacia la producción del saber-poder en lo referente al sujeto, ya que implica en sí instrumentos, técnicas, procedimientos y niveles de aplicación que en conjunto formarían esa tecnología a la que se refiere Foucault.

La disciplina en la escuela implica a su vez una serie de procedimientos disciplinarios para regular espacios, actividades y tiempo: "su finalidad es la eficiencia y la rapidez, para lo que se define cada instante y se llena de actividades ordenadas, ritmadas mediante señales, campanas o palabras" (Santiago, 2017, p.

321). Ejemplo de ello son los exámenes como instrumento disciplinario que permite calificar, clasificar y castigar, la vigilancia como mecanismo de control, la sanción como técnica disciplinaria normalizadora y los castigos disciplinarios, los cuales en su conjunto van modificando de manera paulatina y van encauzando la conducta de los individuos.

Sin embargo, con el devenir histórico al que alude Foucault (2012), existe la necesidad de pasar de un sujeto dócil y disciplinado a uno acorde a la política empresarial imperante en un mundo neoliberal (Santiago, 2017). Es decir, se incorpora a la escuela un elemento teleológico que satisface las necesidades de una sociedad moderna cada vez más individualista: “cada uno sabe que posee un capital de competencias de las que depende la realización de sus proyectos personales, así como su valor en el mercado laboral. Este capital se desvaloriza. Sólo conserva su valor mientras esté cultivado” (Perrenoud, 2012, p.42).

En ese sentido, la educación dio lugar a la formación de sujetos competentes y productivos, enfocándose así a la empleabilidad-laboral que reconfiguró la relación docente-estudiante en una de proveedores y usuarios.

El escenario descrito dio lugar al surgimiento de la necesidad de psicologizar la escuela y la pedagogía (Santiago, 2017), en donde si bien se cuestionó el papel pasivo del cuerpo dócil de los sujetos, también fue objeto de cuestionamiento ubicar como finalidad de la educación la formación de sujetos para atender las demandas empresariales lo cual refuerza la idea del sujeto como objeto inerte enfocado a formarlo con miras a la producción.

La psicologización de la educación permitió resignificar el sentido de la escuela y las finalidades del proceso educativo; en ese sentido se recupera al pedagogo Paulo Freire quien desde Brasil cuestionaba la “educación bancaria” a través de la pedagogía del oprimido: “Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultarían su inserción en el mundo, como transformadores de él” (Freire, 2005, p.81).

Los aportes de Freire desde la pedagogía del oprimido y la pedagogía liberadora permiten identificar que un proceso educativo no puede darse mediante prácticas de la educación bancaria basadas en el intelectualismo alienante: “Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire, 2005, p.81); por el contrario, se requieren nuevos posicionamientos des-alienantes tanto de los sujetos que aprenden como de los que enseñan, desdibujando quiénes son unos y otros partiendo del hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional.

Lo anterior implica aceptar que tanto docentes como estudiantes, o como diría Freire: *educadores y educandos* poseen conocimientos, experiencias, percepciones, valores, entre otros, mismos que se dinamizan mientras ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje: “ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen” (Freire, 2005, p.92), de tal forma que a partir del favorecimiento del pensamiento crítico se pase del adoctrinamiento, la memorización de conceptos y reproducción de prácticas alienantes a la experimentación de procesos operativos o problematizadores que den lugar a una educación para la libertad.

> La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente…, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos (Freire, 2005, p. 91).

Con base en las ideas expuestas se identifican algunos elementos que promueven la pedagogía libertaria: la problematización, el diálogo y la crítica reflexiva como elementos permanentes que dinamizan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como el papel de educadores y educandos a fin de profundizar en la toma de conciencia sobre la realidad para transformarla.

Ochoa (2008), plantea que la pedagogía freireana se ha retomado de manera amplia en diversos escenarios de las prácticas educativas desde las cuales se ha teorizado y reflexionado sobre la denominada educación no formal, indicando con

ello, la existencia de una educación de tipo formal. Al respecto, resulta relevante identificar las diferencias entre ambas para comprender el sentido de cada una de ellas: “La concepción formal o no formal no depende pues de ninguna variable pedagógica siendo en todo caso el argumento jurídico el que más claramente sirve para discriminar ambos tipos de educación” (Colom, 2005, p. 12).

Por tanto, la educación formal concluye con la obtención de un diploma/título otorgado según las leyes educativas promulgadas por los Estados (Colom, 2005; Ochoa, 2008), mientras que la educación no formal puede considerarse como una continuación de la educación formal, con rigor pedagógico pero ofreciendo una alternativa que no se sujeta al marco normativo del Estado, por el contrario, se convierten en materias emergentes transversales que forman al ser humano de manera complementaria en temas como educación para la salud, educación ambiental o para la igualdad de sexos; destacando que, eventualmente estos temas emergentes van incorporándose al curriculum oficial dado en la educación formal.

> La educación no formal se estructura de forma paralela a la educación formal, ya que ambas están institucionalizadas, son racionales, están planificadas, poseen objetivos, utilizan técnicas y materiales que también son propios de las escuelas; además son evaluables, el profesorado, docente u orientador, actúa de forma parecida […] Con ello no negaré algunas diferencias -fundamentalmente en el plano de las metodologías, horarios, instituciones, etc.- pero de lo que no hay duda es que, en gran parte, la educación no formal está, pedagógicamente tan formalizada como la educación formal (Colom, 2005, p.13).

Pensar en un proceso educativo desde la educación no formal en el espacio escolar implica una “aparente” contradicción dado que en dicho espacio existe una serie de códigos y dinámicas normados por un curriculum oficial y la interacción entre éste, docentes y estudiantes: “el sistema educativo institucional transmite representaciones sociales por medio de los planes y programas de estudio que llegan a los educandos en forma de materiales educativos como libros de texto, discursos mediáticos y el personal educativo” (Medrano y Tinoco, 2005, p. 125).

En ese tenor, el que se implemente un programa que no corresponda al curriculum oficial dentro del espacio escolar, lo matiza como un abordaje desde la educación no formal, sin embargo, al mismo tiempo lo convierte en una práctica escolar porque

se circunscribe a este entorno delimitado por ritos, rituales, símbolos y códigos. De esta forma, aunque la educación no formal ha sido retomada por el feminismo fuera del espacio escolar para el empoderamiento de mujeres y niñas en situación de vulnerabilidad, ello no representa un impedimento para llevarla al aula como parte de una propuesta educativa emergente.

La relación de la educación no formal y las teorías feministas han permitido generar espacios para identificar necesidades sociales y la experimentación pedagógica, a la par de generar conocimiento y métodos de trabajo como parte de los movimientos educativos contemporáneos: “Son experiencias mucho más abiertas a la incorporación de nuevas inquietudes, a la transformación de los sentidos y métodos pedagógicos, por lo que el feminismo ha podido impactarlas en mayor medida que en el caso de las experiencias escolarizadas”(Ochoa, 2008, p. 29).

En ese sentido, la educación no formal ha servido como referente para pedagogías como las feministas y las de género, ya que se convierten en alternativas de recuperar inquietudes que no se constriñen a procesos alienantes y porque posibilitan la incorporación de nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje a los métodos pedagógicos.

A su vez las pedagogías feministas y de género han retomado elementos de otras pedagogías como la freireana por considerarla como ecléctica ya que dependiendo de cada escenario y contexto educativo será posible hacer una traducción y/o apropiación específica que responda a necesidades específicas, lo cual permite concebir la existencia de procesos individuales dentro de transformaciones globales.

Ochoa (2008), rescata que tanto la pedagogía de género y la pedagogía feminista retoman de Freire la versatilidad de su propuesta a fin de responder a distintas necesidades, miradas y situaciones. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 5, a pesar de compartir elementos comunes cada una tiene alcances diferentes.

Tabla 5: Semejanzas y diferencias entre la pedagogía de género y la feminista.

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Semejanzas</td><td></td></tr>
<tr><td>Pedagogía de género</td><td colspan="2">• Plantean la reflexión abierta y flexible de las relaciones de género y la desigualdad social mediante categorías como: opresión, empoderamiento o patriarcado.
• No plantean “recetas” o “trucos” aplicables de manera generalizada. Son propuestas que se deben reinventar según el contexto donde se apliquen.
• Se sitúan en lo contextual mediante fronteras geográficas, geopolíticas y culturales.
• Coinciden con la pedagogía freirena para favorecer el pensamiento crítico, la aplicación del conocimiento, el antibancarismo, la no opresión y la construcción de la libertad.
• Conciben al sujeto educativo como no unitario ni abstracto y cuyo pensamiento y concientización no es lineal.
• Cuestionan los estereotipos colocando al sujeto en el centro para concientizarlo de sus propios deseos, aspiraciones y limitaciones.</td><td>Pedagogía feminista</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Diferencias</td><td></td></tr>
<tr><td>Pedagogía de género</td><td>• Se basa en los estudios de género para comprender la desigualdad entre mujeres y hombres al analizar las relaciones entre género, estructuras escolares y orden social más general pero no implican una crítica política ni una innovación teórica.
• Reconoce las diferencias, valora lo subjetivo, lo local, lo cotidiano, lo lúdico. Se basa en el análisis de las relaciones de género.
• Reconoce que las diferencias entre mujeres y hombres son históricas pero modificables.
• Busca la transformación en las relaciones entre géneros para construir la democracia y la libertad de mujeres y hombres.</td><td>• Es una pedagogía fluida y radical que parte de la tradición feminista con una filosofía, una epistemología y una teoría más amplia que la categoría de género.
• Busca la consolidación de cada una y de todas, el manejo del miedo para construir autonomía.
• Es conocida como pedagogía del poderío, busca la autoafirmación, crecimiento y cambio personal y del orden de dominación en que viven las mujeres.
• Pone énfasis en la voluntad política que subyace al análisis de los estudios de género para superar la desigualdad en razón de géneros.</td><td>Pedagogía feminista</td></tr>
</table>

Fuente: Ochoa (2008, pp.82-110); Elaboración propia.

Con base en el análisis de las principales diferencias entre la pedagogía de género y la pedagogía feminista, es importante señalar que la investigación desarrollada en este trabajo de tesis se basa en un enfoque desde la pedagogía de género, lo anterior obedece principalmente a que trabajar desde este posicionamiento permite situar en lo didáctico su principal campo de acción, con el cual favorecer posturas críticas y de transformación (desde la vida cotidiana por ejemplo) en ámbitos

socioculturales e históricos respecto de las diferencias entre mujeres y hombres que promueven la discriminación por razón de género.

En el caso de la pedagogía feminista, lo planteado en el párrafo anterior, es apenas un aspecto a considerar, puesto que su enfoque implica una voluntad política para analizar e intervenir mediante esfuerzos conjuntos de tipo multidisciplinar y desde diferentes ámbitos como el económico, étnico, laboral, entre otros, y que por la naturaleza de la presente investigación resulta no viable.

Otro aspecto que emerge y que resulta significativo reflexionar desde mi construcción de género es referente a que “la pedagogía feminista, es una pedagogía entre mujeres, parte de la tradición feminista” (Ochoa, 2008, p. 106), en ese sentido, la pedagogía feminista plantea como componente epistemológico, un proceso de autoafirmación, de crecimiento, de cambio personal y de orden de dominación en que viven las mujeres.

Por lo anterior, existe una inconsistencia identitaria sí quien plantea este proceso no es mujer, es decir, los hombres a pesar de que puedan tener una lectura de la opresión que viven las mujeres, no por ello podrán vivenciar un proceso de autoafirmación, tal y como se plantea desde “la tradición feminista, una pedagogía para la libertad y para la consolidación de cada una y de todas” (Lagarde, s/f, citado en Ochoa, 2008, p. 107). En ese sentido, los hombres no podrían hacerlo porque simplemente no han vivido en la opresión como las mujeres históricamente sí.

Posicionarse desde la pedagogía de género no necesariamente supone el proceso de autoafirmación señalado, lo que sí suponen es: “identificar una dimensión particular de la desigualad social” (Ochoa, 2008, p.89), así como comprender la desigualdad entre mujeres y hombres al analizar las relaciones de género, y con ello, transformarlas mediante la construcción conjunta en y para la igualdad de género.

Cabe señalar que en un ejercicio analítico se ha propuesto diferenciar la pedagogía de género y la pedagogía feminista, sin embargo, ello no significa que sean

antagónicos o ajenos entre sí, por el contrario, existe una complementariedad (como se ha señalado en la Tabla 5) que al mismo tiempo permiten diferenciar sus alcances.

Por tanto, en cuanto al estatuto epistemológico que subyace a los proyectos educativos, Ochoa (2008) plantea la necesidad de orientarlos hacia una agenda feminista que implica un pensamiento encaminado a la voluntad política:

> a)el énfasis en el conocimiento a partir del género, de la situación particular y de la experiencia vivida desde las que se interactúa con el conocimiento; b) el reconocimiento de la exclusión de las mujeres en otras ciencias y conocimientos, así como de los saberes de los discursos predominantes y formales sobre el conocimiento; c) el colocar a las mujeres como productoras de conocimiento y legitimar sus saberes como válidos para enunciar otras realidades y abrir horizontes diferentes para la comprensión y definición del mundo y de la humanidad; d) la ruptura con orientaciones, visiones y metodologías androcentristas y dicotómicas; e) el énfasis en la integralidad del conocimiento y el proceso intersubjetivo que lo configura; f) el señalamiento del carácter siempre situado en toda significación y conocimiento; g) la integración entre conocimiento y política (y poder); h) la influencia de las relaciones sociales genéricas en el proceso de construcción del conocimiento (pp. 210-211).

En relación al estatuto epistemológico presentado, Ochoa (2008) ofrece una serie de elementos que permiten su abordaje desde la construcción de proyectos educativos, en ese sentido recupera la importancia de trabajar el lenguaje; el conflicto y el poder; ampliar la discusión intergeneracional (con énfasis en las niñas); la sistematización y desarrollo de investigaciones sobre pedagogía feminista y el contexto de la globalización.

Finalmente, en un ejercicio para contextualizar de qué manera estos elementos epistemológicos tienen cabida según los objetivos planteados en la presente investigación, se declara como potenciales recursos pedagógicos al lenguaje y el manejo del conflicto y el poder.

El lenguaje como elemento creador de nuevos símbolos, en ese sentido implica evitar el lenguaje androcéntrico y sexista, así como el uso de estereotipos, generalizaciones, ideas binarias y jerárquicas, por el contrario, será necesario facilitar la construcción de discursos y pensamientos más matizados y libres de prejuicios.

Otro elemento a considerar a partir del lenguaje, será el de emplearlo como vehículo de crítica y de denuncia de la discriminación y violencia que supone el uso del lenguaje mismo, así como favorecer su empleo como medio para la generación de alternativas y posicionamientos enmarcados por la igualdad de género.

Resulta fundamental que el lenguaje permita el reconocimiento y la configuración de las subjetividades, así como de la autoafirmación de cada persona, ello implica visibilizar situaciones estereotipadas, discriminatorias o de violencia de género, así como romper el silencio, nombrar la realidad y la generación de posicionamientos propios desde una mirada de género mediante el empleo de un lenguaje claro y consensuado (reconocimiento teórico) que evite ambigüedades.

En cuanto al conflicto éste puede abordarse en al menos dos direcciones, primero como elemento constitutivo de las relaciones de género, en ese sentido resulta necesario identificar cómo se da el conflicto de género en vinculación con un todo interseccional, nombrarlo y generar alternativas para la solución del mismo. En cuanto a la segunda dirección implica ver el conflicto dentro de las relaciones de poder que supone la relación educativa entre docente-estudiante: “valdría la pena reflexionar su efectivamente esas posiciones diferenciadas significan un poder jerarquizado y jerarquizador que pueda implicar un conflicto potencial o real” (Ochoa, 2008, p.215).

2.6 Enfoque metodológico

La presente investigación parte de un paradigma interpretativo hermenéutico con un enfoque cualitativo del tipo de investigación aplicada según Padrón (2006). En síntesis, el paradigma interpretativo hermenéutico:

> Parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación [humana]. Abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que, transformando la conciencia de los docentes, éstos transformarán su práctica educativa (Barrero, Bohórquez y Mejia, 2011, p.106).

Asimismo, este trabajo se ubica en lo que Celaya (2014), denomina la tercera vía en la implementación de una investigación de tipo aplicada: “la generación y aplicación del conocimiento pasa por un proceso muy sencillo, aunque de gran valor cuando ambas, cual cadena de producción, se colocan una después de la otra en un proceso continuo de mejora” (p.146).

En cuanto a la ruta metodológica, se contemplaron dos grandes momentos: 1) fase diagnóstica y 2) fase de intervención, abarcando así tres ciclos escolares: 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019.

2.6.1 Diagnóstico

Para la fase diagnóstica se consideró la entrada al campo a partir de la firma del documento denominado “Consentimiento informado” como parte de las consideraciones ético-legales de la investigación. Dicha actividad consistió en la exposición de las características del proyecto de investigación a la Dirección de la Escuela Primaria y el docente titular del grupo de 4°A. La firma del mismo se efectuó el día 17 de marzo de 2017. Posteriormente se expuso el proyecto de investigación a las niñas y los niños que componían el grupo de 4°A, así como a los padres de familia. En todos los casos se preparó una presentación en Power Point en la cual se detallaron el título de la investigación, los objetivos por alcanzar, la duración de la investigación, así como las fases y características del proceso de intervención didáctico en su modalidad de taller.

En cuanto al desarrollo del diagnóstico, éste se realizó bajo una orientación cualitativa del tipo interpretativo. Se empleó el modelo metodológico de Moustakas (1994 cit. en Aguirre-García, y Jaramillo, 2012, pp.64-65), quien propone la siguiente estructura: a) preparación de la recolección de datos, b) recolección de datos, c) organizar, analizar y sintetizar los datos y d) resumen, implicaciones y resultados. Lo anterior, en función al primer objetivo específico expuesto: explorar las construcciones socioculturales de género que evidencian las y los estudiantes dentro de sus interacciones en el aula-clase a fin de identificar experiencias que promuevan la desigualdad de género.

En cuanto a los sujetos de estudio, se ubicaron dentro de una escuela primaria pública del contexto urbano marginal al sur de la ciudad de San Luis Potosí, México. El grupo de referencia fue el 4°A compuesto por 19 niñas y 13 niños. La decisión para determinarlo obedece a que el proyecto de investigación abarcaría tres ciclos escolares, es decir, desde que los estudiantes estuvieran en 4° hasta llegar a 6°, en un rango de edad entre 8 a 12 años. SEP-UNICEF (2009), señala que dichas edades se consideran un momento de transición a la etapa de la pubertad y la adolescencia, además de ser un periodo crucial en el afianzamiento de la personalidad y al mismo tiempo, el momento idóneo para trabajar aspectos relacionados con los estereotipos de género.

> La reproducción de los roles y estereotipos se acentúa justo cuando los niños y las niñas entran en la etapa de la pubertad y la adolescencia y, por tanto, cuando afianzan rasgos de su personalidad, de ahí la importancia de crear políticas públicas que apuesten por un cambio generacional de los estereotipos y roles de género (SEP-UNICEF, 2009, p.160).

Por otra parte, Pizzaro, Guerra y Bermúdez (2014), señalan además que, la infancia es el momento dentro de la vida de los sujetos con mayor posibilidad de incidencia en la generación de cambios; también se considera como el momento de mayor plasticidad, entendiendo por esto como: “un periodo de desarrollo orientado a una serie de cambios progresivos que desembocan en la personalidad adulta” (p. 103), de ahí que se decidiera intervenir, por considerarse desde la teoría, un momento crucial para la prevención.

Se trabajó a partir de un muestreo de tipo intencional de acuerdo con tres razones: 1) el respaldo, interés y disposición del docente titular para permitir el desarrollo de la investigación dentro de su grupo, 2) el respaldo y apoyo de la dirección de la escuela primaria para dar seguimiento durante tres ciclos escolares al proyecto de investigación, destacando que, el docente titular permaneciera al frente del grupo a lo largo de la investigación y 3) el interés y disposición para el desarrollo de las actividades por parte de las y los estudiantes del grupo.

En cuanto a los criterios de inclusión, exclusión y eliminación, se determinó lo siguiente:

- Inclusión:
    - Niñas y niños que estén cursando su educación primaria en el grupo de 4°A al inicio de la fase diagnóstica y permanezcan dentro del mismo hasta el término de la fase de intervención, es decir hasta sexto grado.
    - Niñas y niños que acepten participar y que cuenten con el consentimiento informado de los padres de familia o tutores.
- Exclusión:
    - Niñas y niños que no estén cursando su educación primaria en el grupo de 4°A.
    - Niñas y niños que no acepten participar en la investigación o que no cuenten con el consentimiento informado de los padres de familia o tutores.
- Eliminación:
    - Niñas y niños que reprueben algún grado escolar durante la investigación.
    - Niños y niñas que por diversas causas se ausenten por un periodo mayor al 20% de las sesiones programadas para las fases de diagnóstico e intervención.
    - Niñas y niños que se den o causen baja del centro escolar.
    - Niñas y niños que por su voluntad o la de sus padres o tutores decidan ya no continuar participando en el proceso de investigación.

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de la observación directa mediante el registro semiestructurado. Se diseñó una guía de observación **(ver Anexo 1)**, misma que fue construida a partir de los indicadores propuestos en: “Prácticas sexistas en el aula” (Pacheco, 2004), y “El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico” (Ministerio de Educación de Chile, 2002). En cuanto a los registros, éstos se realizaron bajo la modalidad no participante para la observación de sesiones escolares entre el docente titular y estudiantes dentro del aula.

En total se realizaron 20 registros de observación, cada uno de ellos con una duración aproximada de una hora, en encuentros de una o dos veces por semana; es importante referir que cada sesión fue audiograbada y posteriormente recuperada bajo la forma de narrativa. El periodo considerado para obtener los registros fue durante los meses de febrero a junio de 2017. De igual manera, con base en el análisis preliminar de los registros de campo, se realizó una entrevista del tipo semiestructurada al profesor de grupo para la triangulación de fuentes.

Para el análisis de datos se empleó el método de comparación constante (Fernández, 2006), con base en dos categorías generales y dos subcategorías emergentes:

1) Situaciones no estereotipadas en las interacciones áulicas.
2) Estereotipos de género en las interacciones áulicas según:
   2.1 los contenidos curriculares.
   2.2 relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna.

2.6.2 Intervención

La intervención didáctica efectuada en el aula ocurrió mientras las y los estudiantes cursaron el 5° y 6° grados educación primaria. El abordaje realizado se hizo desde el paradigma interpretativo hermenéutico bajo un análisis fenomenológico con el método de “análisis reflexivo” propuesto por Embree (2003 cit. en Aguirre-García, y Jaramillo), el cual contempla siete fases: “observar, informar, reflexionar, querer/valorar/creer, experienciar, analizar y examinar” (2012, p.66).

En cuanto a la intervención, ésta se efectuó a partir del segundo objetivo específico: Adaptar la propuesta didáctica “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria” de Leñero (2010), a un formato de taller e implementarlo en el aula-clase de primaria para documentar el proceso de aplicación con enfoque en la sensibilización en igualdad de género.

Figura 3: Portada del libro: "Equidad de género y prevención de la violencia en primaria". Fuente: Leñero (2010).

En ese tenor, se recuperan a continuación algunas de las características de la propuesta didáctica de Leñero (2010), quien la define como:

> […] un material de apoyo dirigido al personal docente frente a grupo de escuelas primarias del país. La comprensión conceptual y metodológica de la perspectiva de género y su aplicación en la práctica profesional facultarán al profesorado para crear y propiciar relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como para identificar y prevenir la violencia y la discriminación que se presenta en las aulas (p. 10).

La propuesta didáctica propone una serie de cuatro propósitos y cuatro objetivos que se persiguen con su puesta en marcha. Los propósitos son: 1) Comprender los procesos mediante los cuales las diferencias biológicas entre los sexos 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 en general y la violencia de género en particular en la vida cotidiana y en los espacios escolares.

Los cuatro objetivos son: 1) Propiciar en las y los docentes una perspectiva sobre qué mirar, cómo mirar y cómo orientar la mirada de las y los niños respecto a las relaciones mediadas por la construcción de género, 2) Estimular capacidades, habilidades y actitudes que lleven a las y los docentes a capitalizar su propia experiencia, a pensar, a preguntar, a expresarse en relación con la equidad de género y la resolución no violenta de conflictos en su práctica educativa cotidiana, 3) Generar prácticas de no violencia y promoción de la equidad de género en el ámbito escolar y 4) Contribuir en la formación de competencias que a su vez promuevan la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria donde se pueda vivir sin discriminación y sin violencia.

La propuesta didáctica contempla ocho unidades temáticas (mostradas en la Tabla 6) para ser trabajadas a lo largo del ciclo escolar incluyendo variantes de intervención para cada ciclo que conforman la Educación Primaria (1°y 2°; 3° y 4°; 5° y 6°). Las unidades se enfocan al análisis teórico y operativo de diversos conceptos que en conjunto favorecen la identificación, comprensión y el análisis de prácticas sexistas, discriminatorias y de violencia de género, así como las actitudes y comportamientos en las dinámicas del aula a fin favorecer procesos de sensibilización en género.

La enunciación de los títulos de las unidades evoca la interrelación o vínculo de los estudios de género con diversos ámbitos, pero se buscó nombrar a estos títulos de formas más atractivas y diferentes a una enunciación de listado de temas. De este modo, se inicia con una unidad de conceptos imprescindibles y generales para comprender género, y se continúa con unidades en las que se abordan los siguientes vínculos: género y espacios; género y cultura; género y la perspectiva de género; género y violencia o violencia de género; género y resolución de conflictos; género, igualdad y equidad, y, por último, género en la historia de México.

Tabla 6: Unidades temáticas.

Unidad	*Tema*	*Conceptos clave*	*Actividad*	*Principal campo formativo vinculado*
1	Definiciones necesarias	Sexo, género, prácticas y representaciones sociales, estereotipos de género, rol de género, sexismo, sesgos de género, subjetividad	Qué se necesita para…	Desarrollo personal y para la convivencia
2	Muros que siguen en pie	Público y privado, sistema sexo-género, violencia familiar	Ir y estar si…	
3	Contra lo obvio y lo natural	Cultura, prácticas culturales, identidad de género, imaginario, arquetipo	¿Qué hay en las obras de teatro?	
4	Lentes para el análisis	Perspectiva, perspectiva de género, institucionalización de la perspectiva de género, transversalización de la perspectiva de género, indicadores de género, lenguaje sexista	Despejando la mirada	
5	Desactivemos la violencia	Violencia, violencia de género, violencia contra las mujeres, patriarcado, relaciones de poder, violencia contra las niñas y los niños, violencia escolar, violencia entre pares o *bullying*	Tratar bien-Tratar mal	
6	Los conflictos no se disuelven, se resuelven	La paz, noviolencia, conflicto, autoestima, empatía, aprecio por la diversidad, comunicación asertiva, asertividad, pensamiento creativo, pensamiento crítico	Buscar soluciones entre todas y todos	
7	Una igualdad por construir	Igualdad, igualdad y diferencia, igualdad de género, equidad de género, no discriminación	Iguales, diferentes y desiguales	
8	Nación: ese largo camino hacia la ciudadanía	Identidad nacional, nación y patria en la época de la Independencia, nación en nuestros días, ciudadana y ciudadano, democracia, androcentrismo, ciudadanía democrática	Buscar ejemplos	

Fuente: Leñero, 2010, p. 13.

A su vez, cada unidad está subdividida en las siguientes secciones: conceptos clave que se desprenden del tema de la unidad en su relación con género; ejemplos de cómo funcionan estos conceptos en la práctica y el ámbito escolar; algunas recomendaciones para el cambio; pistas para reflexionar como sugerencias de ejercicios de reflexión para las y los docentes; pistas y actividades para actuar en el aula, y preguntas de género para libros infantiles.

En cuanto al abordaje que se emprendió en esta investigación para cada una de las unidades temáticas propuestas por el libro referido, se contemplan seis momentos, mismos que tienen lugar antes, durante y de manera posterior a la intervención. En ese tenor, se decidió dar seguimiento al planteamiento de Leñero (2010), de tal manera que, de manera previa al encuentro con estudiantes y en calidad de investigador-aplicador, se analizaron: 1) 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 y 4) pistas para la reflexión personal de docentes.

Durante la intervención se abarcaron: 5) pistas para aplicación de actividades didácticas en el aula y 6) conclusiones con estudiantes: anotando observaciones, impresiones y valoraciones respecto de las actividades aplicadas, registro de avances, aspectos significativos y planteamiento de interrogantes. Cabe señalar que el momento seis, también se retomó para efectuar el análisis referente al comportamiento y documentación operativa de la propuesta.

La propuesta del libro al que se hace referencia contiene algunos otros recursos para complementar el acompañamiento dentro de la reflexión en género, por ejemplo, se incluyen textos de las colecciones de los “Libros del Rincón”; cada libro propuesto viene acompañado de algunas interrogantes a fin de facilitar la reflexión desde una perspectiva de género.

Otros recursos incluidos son viñetas culturales, recuadros informativos, fotografías, pinturas y fragmentos poéticos relacionados con cada una de las unidades temáticas que hacen referencia a situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres a lo largo del siglo XIX y principios del XX en México, con el fin de ilustrar históricamente la vida cotidiana desde el periodo independentista mexicano hasta las primeras décadas del siglo XX. Todos ellos, buscando facilitar la comprensión de la prevalencia de los estereotipos de género y la lucha de las mujeres por revertirlos y lograr el disfrute pleno de sus derechos humanos.

Cada unidad temática cumple un doble propósito formativo: primero busca la reflexión del docente sobre su propia historia de género en ámbitos como lo personal, lo profesional, lo social, etc., incluye además un vocabulario, explicaciones y ejercicios de sensibilización para la autoformación en temas de género. Por otra parte, la lógica de la propuesta es que una vez autoformado, el docente pueda implementar algunas actividades con sus estudiantes a fin de favorecer con ellos procesos crítico-reflexivos.

En cuanto a las formas de uso, Leñero (2010), plantea cuatro sugerencias sustantivas dirigidas a los docentes: 1) dedicar el primer mes del ciclo escolar para la lectura de la propuesta, 2) construir un diagnóstico grupal empleando el instrumento “Algunas claves para elaborar una indagación inicial de género en las aulas de primaria” (Leñero, 2010, p. 103), 3) no hay un orden preestablecido o rígido, el abordaje de las unidades se sugiere sea en función del diagnóstico y 4) realizar al menos una actividad por semana con el propósito de que las y los estudiantes desarrollen habilidades relacionadas con la convivencia pacífica sin desigualdades de género.

Con base en las características hasta aquí señaladas, se declara que la presente investigación muestra el seguimiento de la propuesta didáctica de Leñero (2010) en dos momentos:

1) Mediante una actividad secuencial desarrollada en tres momentos específicos: a) al inicio de la fase diagnóstica, b) al inicio de la fase de intervención en 5° y c) al comienzo del 6° grado.
2) Seguimiento durante la implementación de las ocho unidades.

En la recolección de datos se empleó la técnica de la observación participante con intervención heterodirigida en el aula-clase por parte del investigador. En total se obtuvieron 35 registros mismos que se construyeron en un periodo que comprende del 17 de mayo de 2018 al 6 de mayo de 2019. Cada una de las sesiones de intervención fueron audiograbadas y transcritas a manera de narrativas. Cabe señalar que el tiempo disponible para cada intervención fue de 45 a 60 minutos con una frecuencia no mayor a un encuentro por semana, de las cuales se recabaron evidencias físicas como lo fueron las producciones que las y los estudiantes iban generado a lo largo de las intervenciones. Para el análisis de datos, se empleó una matriz y el método de comparación constante (Fernández, 2006).

La entrada al campo se efectuó mediante la categoría de análisis “Estereotipos de género”, de la cual se desprendieron las siguientes categorías emergentes:

1. De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida.

2. Cuestionando los estereotipos: “¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?”
3. ¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?
4. Visibilizar lo cotidiano para resolver conflictos.
5. La igualdad no se crea ni se destruye, sólo se construye.

Cabe destacar que durante el proceso de intervención se conjugaron dos roles simultáneos: por una parte, el papel como investigador (que ya fue descrito) y por otra parte el rol como docente, el cual implicó pensar en recursos metodológicos que permitieran analizar la propia práctica a fin de dar seguimiento a las acciones implementadas y la eventual toma de decisiones.

Por lo anterior, se consideró pertinente incluir un aporte desde la investigación-acción según las propuestas de Elliot (2000), quien plantea un ciclo reflexivo de la práctica compuesto por tres momentos: 1) diagnóstico, 2) decisión y 3) respuesta. Es importante señalar que, al ser un ciclo, existe un ejercicio de recursividad que comienza con la experiencia capitalizada en un nuevo ejercicio de reflexibilidad.

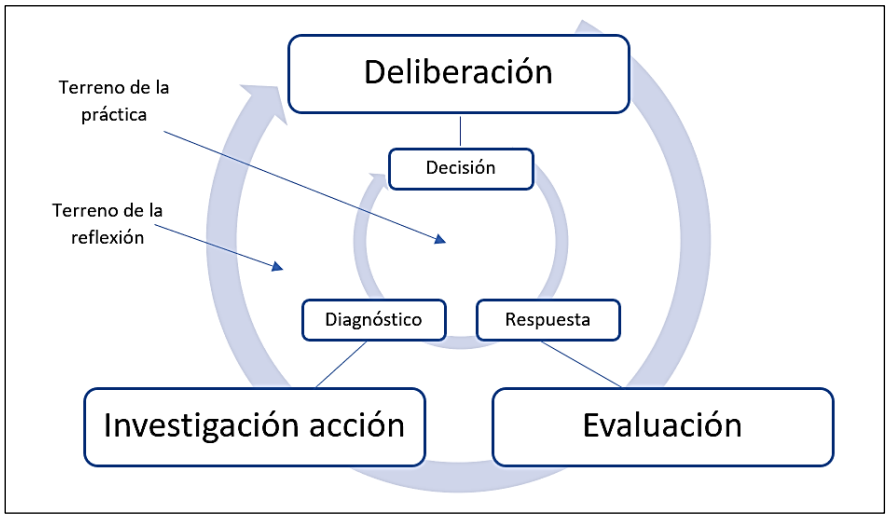


Figura 4: Ciclo reflexivo de la práctica docente.
Fuente: Elliot (2000, p. 4).

Con base en la Figura 4, se muestran las etapas por las que transita el análisis de la práctica docente. En primer término, se destaca que: "La investigación-acción se describiría como reflexión relacionada con el diagnóstico” (Elliot, 2000, p.4). En ese

sentido, la investigación-acción permite un ir y venir constante entre la práctica y la reflexión, por ello, implica un proceso contextualizado que parte de la identificación de una situación problemática que debe ser atendida desde la práctica docente. En un segundo momento se presenta la formulación de una estrategia de acción producto de la toma de decisiones teórico-práctico a fin de resolver o aminorar el problema identificado en la fase diagnóstica.

El tercer momento denominado evaluación, contempla una oportunidad para implementar la estrategia diseñada y al mismo tiempo valorar la intervención: “es la reflexión relacionada con la respuesta porque se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración” (Elliot, 2000, p. 4), por tanto, este momento se asume como la oportunidad para recabar evidencias que permitan la reflexión sobre la toma de decisiones y los ajustes que deban hacerse en el futuro. En ese sentido, la investigación-acción no debe considerarse como prescriptiva sino diagnóstica para la acción, la cual se construye reflexivamente desde la práctica.

Finalmente, a partir del análisis de los resultados obtenidos respecto de la implementación efectuada en el aula-clase fue posible plantear alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales de intervención en la escuela primaria para la sensibilización en igualdad de género. Esto último a fin de dar seguimiento al tercer objetivo específico planteando en este trabajo.

CAPÍTULO III: EL DIAGNÓSTICO

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos a partir de la observación no participante de las interacciones suscitadas entre el docente titular, estudiantes y algunos contenidos abordados dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje del aula-clase de 4°A, de una escuela primaria ubicada en la periferia al sur de la ciudad de San Luis Potosí, durante los meses de febrero a junio de 2017.

De la entrada al campo se obtuvo una categoría y dos subcategorías de análisis, mismas que se muestran a continuación:

1. Estereotipos de género en las interacciones áulicas según:
   1.1 los contenidos curriculares.
   1.2 relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna.

Para iniciar el recorrido por la categoría señalada, resulta relevante reconocer que a lo largo de los registros se identificaron algunas situaciones no estereotipadas en las interacciones áulicas, las cuales principalmente se relacionan con la figura del docente. En la Tabla 7 se expone una situación recurrente en la que, desde un posicionamiento práctico, pareciera que el docente aplica el concepto de igualdad de género.

Tabla 7: Ejemplificación de situaciones no estereotipadas.

En clase de Ciencias Naturales, al hablar sobre los recursos naturales, el docente repartió una hoja de trabajo a cada estudiante, para ello dijo: *"necesito dos niñas y dos niños que me ayuden a repartir estos materiales"* (refiriéndose a las hojas, un papel bond y unos marcadores), después, señalando con la mano, se refirió a algunos estudiantes: "*tú y tú y… ustedes dos niños"*. Después de dicha acción se cuestionó al docente sobre por qué había decidido que fueran dos estudiantes niños y dos niñas, a lo que él respondió: *"¡ah! para que se acostumbren que a todos por igual les toca hacer las cosas, que no nada más les toca a unos y otros no, sino que todos parejo"*.

Fuente: Fragmento del registro de clase (R16_4°A_05/06/17).

Por lo anterior, se observa que el docente busca no estereotipar al decir *"a todos parejo"*, sin embargo, en el registro derivado una sesión posterior, se recuperó la situación presentada en la Tabla 8, misma que permite cuestionar y reflexionar sobre si realmente hay una apropiación por parte del docente sobre construir escenarios basados en la igualdad de género o sólo es un elemento discursivo dentro de lo políticamente correcto.

Tabla 8: Ejemplificación de categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas según la relación docente-alumno y docente-alumna.

Una pareja de estudiantes (niño-niña) durante la clase estuvo platicando y jugando mientras el docente explicaba el tema, incluso mientras el resto del grupo realizaba las actividades propuestas, ellos continuaban distraídos, el docente le llama la atención únicamente a la niña diciéndole: *"¡mija ya compórtate, acuérdate que ya te trae el director!".* Al finalizar la sesión se cuestiona al docente sobre por qué sólo la reprendió a ella y no a él, respondiéndome abiertamente [señalando al niño quien se encontraba castigado junto con su compañera]: *"como que ella entiende más que el otro cabezón, él es un caso perdido, ¿verdad?"* [Preguntándole al niño, quien responde con una sonrisa nerviosa y continúa escribiendo…].

Fuente: Fragmento del registro de clase (R17_4°A_06/06/17).

En relación con la interacción señalada pareciera que el docente hace una diferenciación en función al género, pues a pesar de que ambos estudiantes durante el registro de observación mostraron un comportamiento similar, la reacción fue diferente en cada caso. Con base en lo señalado por Leñero (2010) respecto a los estereotipos, se observó mayor delicadeza en el trato hacia ella, pues empleó la palabra *"mija"* para llamar su atención, de igual forma pareciera que la visualizó con mayor docilidad para el seguimiento de las reglas escolares: *"como que ella entiende más"*. En el caso del alumno, se observó un trato con mayor rigidez y brusquedad, pues se dirigió a él como *"cabezón*" y "*un caso perdido"*.

Lo anterior, permitió plantear que, si bien el discurso docente evidenció *destellos* a favor de la igualdad de género al señalar que *"todos somos iguales"*, no fue así en la interacción directa mostrada bajo otras condiciones dentro del aula, dejando en evidencia que situaciones como la expuesta en la Tabla 8 son normalizadas y naturalizadas al grado de no ser objeto de cuestionamiento.

En esa tesitura, dentro de este proceso analítico surgen algunas interrogantes que pudieran generar nuevas reflexiones a los diferentes agentes involucrados: ¿qué sintió realmente el alumno cuando el maestro lo nombró caso perdido?, ¿qué pensó el alumno cuando vio que la reacción del docente fue diferente entre él y su compañera ante la misma acción?, ¿a qué le atribuye el docente que la niña es capaz de entender mejor las reglas en comparación del niño?, ¿de qué manera los referentes socioculturales afectan al resto de los estudiantes?, ¿qué reflexiones le generarían al docente presenciar nuevamente la escena pero ahora como espectador?

Derivado de lo anterior, en la Tabla 9 se identificaron algunas situaciones ocurridas en diversos registros de observación, en los cuales es posible identificar las construcciones implícitas de los sujetos que los protagonizaron:

Tabla 9: Expresiones orales en las interacciones áulicas.

Expresiones orales	**Protagonistas**
"Estáte tranquilita, ya casi es recreo".	Docente-alumna.
"¡Niño salte!, voy a citar a tu mamá porque contigo ya no se puede más".	Docente-alumno.
"Mejor vamos a competir otra vez niños contra niñas, para ganarles otra vez y que vean quienes mandamos".	Alumno-docente.
"Maestro, por qué pasa a esa niña a decir la efeméride, si mire anda toda greñuda".	Alumno-docente.
"*¡Tú cállate pelota!".*	Alumno-alumna.
"Mejor pase a un niño, ella ni va a poder".	Alumno-docente.
"Todos los niños saben jugar futbol… si no fíjese a la hora del recreo".	Alumno-docente.
"Niña mejor ve y mejor dile a tu hermano y nos vamos afuera para ponerle una arrastrada".	Alumno-alumna.
"*Alison es una niña a la que le ponen apodos, la quieren sobajar… pero esa niña se ve que es de fortaleza, no le afecta que le digan eso"*	Entrevista a docente.

Fuente: Narrativas, construcción propia.

Algunas de las expresiones señaladas alentaban de manera constante a competir niñas contra niños permitiendo visualizar que el género es ubicado como punto de discordancia entre estudiantes: "*para ganarles otra vez y que vean quienes mandamos", "ella ni va a poder"*. Al respecto, Scott (2013), señala este hecho como una forma primaria de relaciones de poder a fin de legitimar la superposición de los valores androcéntricos representados por los hombres y la subordinación de las mujeres a través de mecanismos como la discriminación y/o la violencia de género.

Por otra parte, 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, lo cual coincide con los hallazgos en otras investigaciones (Nava y López, 2010; Pacheco, 2004; SEP-UNICEF, 2009).

La entrevista realizada al docente, permitió identificar la normalización que hace de los comportamientos en función de los estereotipos: "*los niños son más inquietos, las niñas son más tranquilas, y no es que yo quiera establecer una diferencia de género, pero es todavía la misma cultura que así lo vamos llevando desde el nacimiento, como que la niña es más tranquila y los niños son más alzaditos, esa es la idea del mexicano"* (Entrevista al docente).

Se identificó que las desigualdades evidenciadas entre las formas de percibirse niñas y niños, se encuentran asociadas a un tipo de violencia simbólica y verbal; en ese sentido, que algunos alumnos llamaran *"greñuda"* o *"pelota"* para referirse a sus compañeras, implican ciertos cánones de belleza impuestos a las mujeres, mismos que no necesariamente se aplican a los hombres, revelando nuevamente la presencia de estereotipos según la acepción de Leñero (2010).

Asumir que *"todos los niños saben jugar futbol"*, se convirtió en una aseveración radical fundamentada en lo biológico, es decir, pareciera que a la lógica del niño que expuso dicho argumento, todos los hombres nacen con *el chip* de saber jugar futbol, sin embargo, surgen algunas interrogantes como: ¿qué pasa con los niños a quienes no les gusta?, es decir, ¿dejan de ser niños? o ¿en qué se convierten?; ¿qué pasa con las niñas a las que le gusta el futbol?

Otra situación que ejemplifica lo expuesto por Valdivieso (2014) respecto a que las conductas de género culturalmente se construyen, se muestra en el diálogo dado entre alumno-alumna: "*mejor dile a tu hermano y nos vamos afuera para ponerle una arrastrada"* denotando así una asimetría en el ideario cultural donde las mujeres no son capaces de resolver sus problemas, sino que requieren del cobijo del *otro* (Lagarde, 2014) para resolver los conflictos. En ese tenor ellas son visualizadas como indefensas y dependientes de los hombres, convirtiendo a la violencia en un recurso androcentrista para la regulación de las relaciones sociales.

De esta forma se identifica que la manera de resolver los conflictos entre los varones sea a través de enfrentamientos físicos asociados a prácticas impregnadas de valores androcentristas como la fuerza y la valentía. Kimmel (1997, cit. en González, 2010), refiere que parte del ideario de la masculinidad tradicional consiste en demostrarlo y/o reafirmarlo frecuentemente a través del ejercicio del poder, el éxito o la competitividad, pero al mismo tiempo en la dominación ejercida en las relaciones principalmente con las mujeres y hacia otros hombres.

En el fragmento de entrevista realizado al docente donde refiere el caso de una alumna que sobresale dentro del grupo por su dinamismo y participación, permite ver que es consciente de las diferencias culturales que hay entre niñas y niños, sin embargo, las asume como naturales, es decir, como algo dado desde el nacimiento y reforzado de manera cultural (Leñero, 2010; Vázquez, 2012), por lo tanto, pareciera ser que bajo esa óptica, no es necesario incentivar acciones concretas de sensibilización para el cambio, puesto que obedece a "un orden natural" dado en la vida cotidiana.

Para ejemplificar la categoría: **Estereotipos de género en las interacciones áulicas según el contenido curricular,** se muestra lo ocurrido en una sesión de historia en la que se abordó el contenido: "El virreinato: las leyendas de la época como reflejo de la vida cotidiana" (SEP, 2016, pp. 148-149). En él se presentó como actividad la lectura de una leyenda denominada: *"La casa del que mató al animal"*

que se encontraba en el libro de texto, la cual recuperaba la historia de un valiente guerrero que mataba a un animal monstruoso y en agradecimiento le fue otorgada la mano en matrimonio de una bella mujer, hija del gobernante del lugar. En ese tenor, la leyenda representaba una serie de estereotipos en función a los "atributos deseables" que tanto mujeres como hombres deben tener en correspondencia con la femineidad y masculinidad.

Con base en lo ocurrido en la sesión, se presenta la Tabla 10 donde se recupera que la situación pasó desapercibida, ya que en ninguna de las actividades señaladas tanto en el libro de texto como por iniciativa del docente favorecieron la reflexión en torno a la presencia de estereotipos, por el contrario, las actividades que el docente promovió se enfocaron a responder únicamente las preguntas señaladas en el libro y a ejemplificar algunas otras leyendas para tratar de comprender el contenido académico de la vida virreinal.

Tabla 10: Ejemplificación de la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según: contenido curricular.

El docente señaló que se abrieran el libro de historia en la página 148 donde se encontraba la leyenda poblana: "La casa del que mató al animal" y la leyó en voz alta. *[Fragmentos textuales]…Cierto día, en el patio de la casona de don Pedro Carvajal, hombre próspero y viudo, que tenía dos hijos, un pequeño de seis años y una bella joven de nombre Teodora, apareció el monstruo y devoró al niño […] La noticia corrió por la ciudad con la promesa de don Pedro de dar parte de su fortuna a quien matara al animal […] llegó a la plaza un jinete armado que dejó en señal de su juramento un cartel que decía: "Con amparo de la Virgen, mataré al monstruo" [...] Después de luchar en condiciones desiguales, logró cortarle la cabeza, cumpliendo así su promesa […] Don Pedro le otorgó la mano de su hija, así como su casa en recompensa […].* Al finalizar la lectura de la leyenda, algunos alumnos (varones) comenzaron a decir que estaba muy aburrida, que no daba miedo; uno de ellos sugirió que mejor contaran otras, *"mejor yo cuento una profe, esa no da miedo"*, el maestro comentó: *"sí ahorita, pero a ver de qué se trató, quién me dice".* Una de las niñas comentó: "*la leyenda se parece más a un cuento de hadas donde rescatan a la princesa"*, la reacción de sus compañeros fue de bulla y risas. El maestro le pidió que repitiera su comentario y dijo que él también pensaba lo mismo, entonces, varios niños, en especial el que inició la bulla respondió: *"pues es que las leyendas son como cuentos niña".* El

maestro señaló: *"¿qué más?, ¿les pareció interesante?",* el grupo unísonamente respondió *"Sí".* Docente: *"bueno, vamos ahora a responder estas preguntas…", "profe, pero hay que contar más leyendas"*. Docente: *ya nada más respondemos las preguntas, y ahorita contamos más leyendas".*

Fuente: Fragmento del registro de clase (R6_4°A_05/04/17).

Con base en la Tabla 10, se observa que la mayoría de los estudiantes no perciben los estereotipos de género presentes en la leyenda, por tanto, no se considera la posibilidad de cuestionar la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), ya que los atributos dados a los personajes femeninos y masculinos son normalizados y naturalizados. No obstante, una niña (Alison) logró identificar de manera incipiente la presencia de estereotipos en la leyenda, al señalar que *"parecía más un cuento de hadas…"*, acto seguido, hay una reacción grupal para denostar su aportación.

Ante la situación descrita, el docente sólo mostró interés por el cumplimiento de las actividades sugeridas por el libro de texto, dejando de lado cualquier reflexión en torno a los estereotipos o incluso en el seguimiento a la dicho por Alison, de tal manera que a raíz de esta observación surgen algunas interrogantes a fin de desnormalizar la vida cotidiana y cuestionarla: ¿qué hubiera pasado si la leyenda invirtiera el rol de los personajes principales, es decir, que la "bella joven" ahora fuera la valiente joven que rescata al "bello" jinete?, ¿los estudiantes y el docente se habrían comportado de la misma manera?, ¿qué habría pasado si el docente hubiera dado seguimiento a la reflexión de la estudiante que comparó la leyenda con un cuento de hadas?, ¿de qué manera los contenidos de los libros de texto contribuyen y/o promueven los estereotipos de género?

Lo anterior permite reflexionar que los libros de texto juegan un papel central en el trabajo que ocurre en el aula, ya que se convierte en un elemento orientador de las actividades a desarrollar, sin embargo, como señalé antes (Guel, 2016), el 52% de los libros presenta algún tipo de sesgo por género, esto a pesar de que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) plantea en el objetivo 3, generar acciones transversales para: "eliminar cualquier imagen, contenido o estereotipo sexista y/o misógino de libros de texto" (p.59).

Si bien el contenido de la leyenda no se puede cambiar porque obecede a un elemento histórico y cultural, quizá agregar algunas interrogantes que orientaran el análisis en función de posicionamientos de género pudo ser una alternativa, sin embargo, a esta problemática se añade la necesidad de la formación docente asociada con la perspectiva de género, lo cual coincide con los hallazgos de Finco (2015). Por tanto, si desde los libros no se ha cubierto esta necesidad, resulta complejo que el profesorado lo haga, puesto que el interés pareciera girar en torno al cumplimiento en tiempo y forma de los contenidos señalados en los programas.

De esta manera se planea la necesidad de la formación en género por parte del profesorado a fin de incluirlo de manera transversal dentro de la impartición de sus clases, pues como señalan Finco (2015) y Pacheco (2004), los docentes no están capacitados ni les interesa mucho actuar didácticamente para el abordaje de sus contenidos con perspectiva de género, tal y como sí ocurre en situaciones asociadas al bajo rendimiento académico en lectura de comprensión o pensamiento matemático.

En cuanto a la categoría: **Estereotipos de género en las interacciones áulicas según: relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna,** se muestra la Tabla 11 donde se recupera lo ocurrido en una sesión de matemáticas con el contenido de “los números romanos”.

Tabla 11: Ejemplificación de la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna.

Al iniciar la sesión, el docente escribe en el pintarrón un total de 10 ejercicios relacionados con los números romanos señalando que el contenido del día es de repaso para dar continuidad a lo visto días anteriores. Les indica que de manera individual los realicen y transcurridos unos minutos, algunos se acercan con él para revisar. Después de revisar a más de la mitad del grupo indica que pasarán al momento de la plenaria para resolver los ejercicios en el pintarrón. En ese momento se produce la siguiente situación: Varios estudiantes levantan la mano queriendo participar, hay silencio, sin embargo, una niña de la parte posterior se levanta de su silla y comienza a decir “yo maestro, yo”. El maestro le da la

participación generando la molestia de otros estudiantes que esperaban en silencio y levantando la mano.

La niña pasa al pizarrón y comienza a explicar el procedimiento que empleó para resolver el ejercicio: “este número lo vamos a poner aquí”, un niño interrumpe y dice: “nooo, en el piso”, se escuchan burlas de algunos compañeros, la niña continúa explicando sin hacer ningún comentario, el maestro tampoco hizo ningún señalamiento. Casi para terminar, se escucha nuevamente: “se tarda como media hora” (risas), la niña termina y se va a su lugar. El maestro sólo señala que el ejercicio está correcto y pide otra participación…

Hasta el momento han pasado dos niñas más, lo cual genera molestia en algunos niños: “profe porque a mí no me pasa, van puras niñas”; “sí, nada más las pasa a ellas”. El docente responde, “es que las niñas sí hacen caso, miren [señalando los espacios donde están sentadas] ellas están sentaditas y ordenaditas en sus lugares, por eso las paso a ellas…”

Toca el turno de un niño quien realiza el ejercicio sin ningún contratiempo: “me fijé en qué valor tiene cada letra en los números y así lo fui armando, si la “c” vale 100, entonces trescientos lleva tres “c” …, el grupo se muestra atento a la participación de su compañero y nadie emite ningún comentario; al finalizar el docente sólo señala, “¡muy bien, gracias!”.

En seguida pasa una niña, mientras ella llega al pintarrón el maestro dice: “ella está malita de la garganta no va a poder hablar fuerte”, otro de los alumnos dice: “uta pues está muda (risas)” una de sus compañeras que lo escucha replica en tono molesto: “¡cállate!, grosero”. La niña empieza a hacer el ejercicio y trata de explicar, pero no tiene voz, el docente reacciona y dice: “si quieres nada más escribe el resultado para que no te canses de tu gargantita”, algunos niños se ríen y repiten “gargantita (risas)”, la niña termina el ejercicio sin ningún otro comentario...

En seguida, otro de los alumnos dice: “mejor vamos a competir niños contra niñas, hay que ver quiénes son mejores”, el docente reacciona y dice: “no, no eso no”. Nuevamente, la participación es para una niña, a quien inmediatamente algunos niños le dicen en voz alta: “no va a poder, no va a poder”; otra de las niñas que está cerca en tono molesto replica: “cállense, sí va a poder”.

La niña que está al frente, comienza a tener dificultades con la actividad, así que el docente trata de apoyarla y algunos niños le dicen: “¡no le diga profe!”, “no le diga”, “ya ven cómo los niños somos más *chidillos* que las niñas, ¡ay está, ni puede!”. El docente pide silencio y apoya a la niña para que termine el ejercicio.

Fuente: Fragmento del registro de clase (R20_4°A_29/06/17).

Con base en la Tabla 11, es posible destacar el papel del docente dentro de la dinámica grupal. En ese sentido, se observa que da un trato diferenciado cuando se trata de niñas o de niños. En el caso de ellas emplea expresiones como: *"está malita de la garganta" o "para que no te canses de tu gargantita",* pareciera entonces que el docente las visualiza bajo el estereotipo de "frágiles" o "delicadas", además de "obedientes" y "respetuosas" al señalar que: *"las niñas sí hacen caso, miren, ellas están sentaditas y ordenaditas en sus lugares"*, situación que no se vio reflejada en el trato a los niños, en ellos nunca empleó este tipo de expresiones ni se refirió a ellos como sentaditos u ordenaditos.

Asimismo, se observa que la figura del docente pareciera ser indiferente y/o normalizar las desacreditaciones que existen de algunos niños sobre las niñas, esto a pesar de que los escucha haciendo comentarios como *"no va a poder",* o comentarios sarcásticos como *"nooo en el piso"* o *"uta, pues está muda".* En ese sentido, el docente no interviene de manera categórica, sino que ocasionalmente emite comentarios para mantener el orden del salón, pero no así para legitimar a las niñas que son agredidas.

En el caso de las relaciones entre pares, se observan algunas tensiones, principalmente emitidas de los niños hacia las niñas, pues de manera recurrente se identificaron comentarios que denigraban y/o generaban burla de las actividades que hacían las niñas: *"ya ven cómo los niños somos más chidillos que las niñas, ¡ay está, ni puede!".* En ese sentido, este fenómeno puede explicarse desde lo que Kleinfield (2005 citado en Woolfolk, 2010) señala respecto a que: "los niños sabotean su propio aprendizaje al resistirse a las expectativas y reglas de la escuela para "mostrar su masculinidad y conseguir respeto" (p.181).

Por otra parte, en el caso de las niñas se observa que son más respetuosas de las reglas del aula, es decir no se arriesgan a hacer algo que las ponga en evidencia con el maestro, sin embargo, de manera general se observa que ellas tienen un posicionamiento defensivo, pues responden a las agresiones que algunos de los niños les hacen. Al respecto surge lo que Lagarde (2014), denomina como "sororidad" al apoyo y solidaridad entre mujeres y que en este caso se ve cuando

las niñas al escuchar que se burlan de algunas de ellas responden con frases como: *“cállense, sí va a poder”,* es decir, haciendo un frente común.

Arias (2009), señala que es importante prestar atención a las interacciones sociales que existen al interior del aula-clase, más allá de las relacionadas al cumplimiento del currículum oficial, es decir, las que ocurren de manera espontánea y cotidianamente, pues es a partir de los comportamientos, acciones y actitudes que se pueden identificar formas de pensar, sus percepciones e ideas en torno a situaciones concretas, y en este caso a sus construcciones de género.

Por lo anterior, surge una serie de interrogantes que se buscarán atender en el proceso de intervención didáctico: ¿por qué algunos niños insisten en desacreditar el trabajo de sus compañeras?, ¿qué sentimientos o emociones se generan en las niñas cuando sus compañeros las desacreditan de manera grupal?, ¿qué sentimientos o emociones se generan en los niños que cometen las agresiones en contra de sus compañeras?, ¿los niños se identificarán como agresores y las niñas como víctimas?, ¿por qué el docente no siempre interviene cuando se dan esas desacreditaciones?, ¿el docente será consciente de las agresiones o estratégicamente decide sobrellevar el asunto?, ¿de qué manera se pueden gestar reflexiones a fin de eliminar dichas descalificaciones por parte de los estudiantes?

Al respecto de los cuestionamientos surgidos en relación con el fenómeno que se ha venido exponiendo, surge la mirada de género en la que Lagarde (2014) pareciera explicar que, a pesar de los esfuerzos de algunas niñas por generar cambios en las dinámicas del aula, se enfrentan a mecanismos de rechazo y a la normalización de la violencia:

> Los hombres, las instituciones, los otros, y las otras mujeres, generalmente enfrentan estos cambios con agresiones directas y veladas, con la descalificación, la burla, la humillación, y el castigo. Los hombres hacen uso también de la exclusión y el desconocimiento a las mujeres (p. 158).

Por otra parte, también se identificaron dos ejemplos en donde los estereotipos se hacen presentes dentro del referente sociocultural de los estudiantes: el primero de ellos corresponde a la competencia entre niños contra niñas, sin embargo, el

docente rechazó la propuesta de forma inmediata, aunque según algunos de los estudiantes esta acción ha sido ejecutada en otros momentos.

Cabe plantearse si la presencia de “intrusos en el aula” (el investigador) limitó dicha actividad, quedando así para la reflexión los siguientes cuestionamientos: ¿con qué finalidad realiza el docente este tipo de actividad dentro del aula?, ¿qué relación tiene este tipo de actividad con los constantes roses registrados en diferentes momentos de la sesión protagonizados principalmente en la dualidad niño-niña?

Dentro de la misma categoría: **Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según la interacción alumno-alumna,** se identificó otra situación que ejemplifica la presencia de estereotipos de género. En este caso, se presenta la Tabla 12 a fin de describir lo ocurrido durante una sesión dentro de la asignatura de español.

Tabla 12: Ejemplificación de la categoría: Estereotipos de género en las interacciones áulicas, según relación alumno-alumna.

El docente con ayuda de algunos estudiantes repartió una hoja de ejercicios que cada quien debía realizar de manera individual; transcurridos unos minutos de haber iniciado, una de las alumnas busca dentro de su lapicera una goma, sin embargo, no tiene éxito, así que recurre a su compañero de junto y le dice: “oye ¿me prestas tu goma por favor?”, el niño parece que decide ignorarla y continúa trabajando aún y cuando en su mesabanco hay una goma. La niña nuevamente se dirige a él diciéndole: “Oye, ¿me prestas tu goma por favor?”, el niño reacciona [molesto] y violentamente toma la goma y se la arroja en la cara, la goma cae al suelo, la niña la recoge y la utiliza. En seguida la coloca en el mesabanco del niño y le dice “gracias”, ambos continúan con su actividad...

Fuente: Fragmento del registro de clase (R5_4°A_30/03/17).

Con base en la situación expuesta, es posible identificar papeles asimétricos y violentos en la relación entre pares. Existe una subordinación de la niña (por ser quien necesitaba la goma) frente al niño quien era el propietario. En ese caso existió un acto de violencia manifestado en la forma de “prestarle” la goma, de igual manera cabe destacar la reacción de ambos, por un lado, la niña en todo momento manifestó una actitud recatada, respetuosa y “dándole su lugar como propietario de la goma”, mientras que el niño mantuvo una actitud violenta e intolerante.

La situación expuesta normaliza la violencia, ya que no generó disconformidad alguna, ni siquiera por parte de la niña quien se destacó por demostrar un umbral amplio para tolerar situaciones de agresión y/o violencia.

> La falta de igualdad ocurre a partir de los prejuicios sociales, creencias, ideas y prácticas que se ostentan como verdades, con las cuales se justifica la tendencia a devaluar a niñas y mujeres y a aceptar como normal la discriminación hacia ellas. Cuando esta violencia se normaliza, esto es, cuando se vuelve cotidiana, puede potenciarse y alcanzar niveles destructivos o adquirir un carácter endémico (Leñero, 2010, p. 10).

Asimismo, Subirats (1994), señala que son los estereotipos de género los que promueven la desigualdad, misma que se manifiesta a través de actos de discriminación y de violencia en cualquier ámbito de las relaciones sociales. En ese sentido surgen algunas interrogantes: ¿cómo se visualizan los protagonistas de este hecho?, ¿qué pensó el estudiante cuando decidió aventarle la goma a su compañera?, ¿qué pensó la estudiante cuando su compañero le aventó la goma?, ¿la estudiante habrá identificado que fue agredida?, ¿el estudiante habrá identificado que fue agresor?, ¿la reacción que tuvo el niño hubiera sido la misma si hubiera sido otro niño?, ¿habría ocurrido algo similar si la niña fuera agresora y el niño el agredido?, ¿qué referentes socioculturales favorecen la normalización de este tipo de prácticas?, ¿qué tendría que ocurrir para que este tipo de situaciones dejaran de pasar desapercibidas?

3.1 El docente: perspectivas sobre género y el trabajo de aula

Para el desarrollo de la presente investigación, el docente titular jugó un papel protagónico en la fase diagnóstica, ya que era él quien dirigía las clases y propiciaba algunas de las interacciones áulicas suscitadas durante las observaciones realizadas, por tanto, se consideró necesario conocer con mayor detalle cuáles son las perspectivas que posee sobre al género y del grupo de 4°A. Para lograrlo, se efectuó una entrevista de tipo semiestructurada **(ver Anexo 2).**

Javier cuenta con 37 años de servicio. Conforme a la entrevista se observa que el docente tiene nociones generales sobre la importancia de la igualdad de género como base de las interacciones sociales. Sin embargo, también se observa confusión en cuanto al uso de la terminología al considerar como sinónimos la

igualdad y la equidad, a pesar de ser diferenciados según Facio (2011), porque la primera apela a ser una figura de acción legal para asegurar su cumplimiento como parte de los derechos humanos inalienables de las personas, la no discriminación y la no violencia, mientras que la equidad se enfoca a ser una meta de tipo social sin responsabilidades y/o figura legal.

Otra de las confusiones que se evidenció fue en relación con los conceptos de sexo y género, pues los empleaba indiscriminadamente como sinónimos, siendo que el primero se relaciona con la cuestión biológica, es decir, la diferenciación dada por los caracteres sexuales primarios, mientras que el género se define como una construcción social no forzosamente ligada a lo biológico, tal y como se refieren en la teoría sexo/género inicialmente definida por Gayle Rubin en 1975 (García, 2008).

El uso indiscriminado de conceptos pudiera ser explicado por la falta de documentación teórica, ya que, cuando se le cuestionó si conocía algunos materiales o recursos bibliográficos, sólo señaló el libro de texto gratuito de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Lo anterior podría ayudar a comprender lo que frecuentemente ocurría en el aula, puesto que, en varias ocasiones, el docente no lograba identificar situaciones que ocurrían en torno a la reproducción de estereotipos, y/o en los casos que sí lograba identificarlos, recurría a estrategias de improvisación basadas en el ensayo y refinamiento para su tratamiento, mismas que no siempre resolvían los conflictos desde una perspectiva de género. En ese tenor, se le cuestionó sobre qué opinaba respecto a las veces en que se detectaron agresiones verbales principalmente de los niños hacia las niñas, a lo que respondió:

> Los niños son más inquietos, las niñas son más tranquilas, y no es que yo quiera establecer una diferencia de género, pero es todavía la misma cultura que así lo vamos llevando desde el nacimiento, como que la niña es más tranquila y los niños son más alzaditos, porque es parte de la idea del mexicano (Fragmento de entrevista al docente; R_Entrevista_28/06/2017).

En el fragmento anterior se observa que, dentro de las construcciones de género del docente, él asume que los comportamientos de mujeres y hombres son atribuibles de manera biológica, es decir, naturaliza que los niños sean agresores e

inquietos y las niñas tranquilas y obedientes. Asimismo, atribuye a elementos culturales dichos comportamientos, de tal manera que podría interpretarse que en otras partes del mundo esto no necesariamente ocurría así.

Por otra parte, se comentó con el maestro respecto del caso de la estudiante Alisson, quien durante los diferentes registros de observación demostró una actitud activa durante las clases, incluso haciendo frente a comentarios de algunos niños que buscaban descalificarla a ella o a sus compañeras; al respecto el docente señaló lo siguiente:

> Le ponen apodos, la quieren sobajar a través de algún insulto, de un apodo la quieren minimizar, pero esa niña se ve que es de fortaleza mentalmente fuerte, su fortaleza está ahí, ella dice que no le afecta que le digan eso, ella de todas maneras sigue estudiando, porque ella ve que es por ese lado, que hay que tener cierto coraje, ella sabe mucho, no tolera que se burlen de ella ni de sus compañeras (Fragmento de entrevista al docente; R_Entrevista_28/06/2017).

Por lo anterior, pareciera que el docente es consciente de lo que ocurre en el aula, sin embargo, sus estrategias didácticas para regular dichas situaciones resultan insuficientes puesto que no provocan la reflexión del grupo en torno a la necesidad de sensibilizar en igualdad de género, dando por hecho que si Alisson "*aguanta"* lo que ocurre en el aula es por su fortaleza mental, es decir, porque es una niña que vive un proceso de empoderamiento con el cual ha sorteado todo lo que ocurre de manera autónoma con ayuda del docente o sin ella.

Es así como surgen algunas interrogantes: ¿qué pasa con las demás niñas que no viven ese empoderamiento?, ¿por qué no incentivar acciones desde lo didáctico para empoderar a todas las niñas?, ¿por qué no iniciar un proceso de sensibilización en género que incluya a las niñas y a los niños del grupo escolar?

En cuanto al concepto de igualdad, el docente hace una reflexión respecto a cómo la conceptualiza, así como de sus implicaciones dentro de la vida cotidiana y su vinculación directa con sus referentes experienciales:

> Yo pienso que tanto hombres como mujeres deben de jugar el papel de formar equipo, tanto el hombre como la mujer se necesitan, ya lo vemos hasta en un matrimonio, se necesita la pareja para que exista la familia, en el trabajo, en lo laboral también, las mujeres tienen la misma capacidad que los hombres y no me quiero aventurar a decir que las mujeres

> aguantan más el dolor, es importante que haya comunicación para que cada quien haga su parte, ahora la mujer ya trabaja pero y luego qué pasa con los hijos…" (Fragmento de entrevista al docente; R_Entrevista_28/06/2017).

Dentro de su construcción, se observa un posicionamiento a favor de la igualdad entre mujeres y hombres al hablar de capacidades, incluso señala desde un posicionamiento biologicista que las mujeres toleran más el dolor físico que los hombres. Sin embargo, dentro de su construcción también señala que las mujeres y los hombres deben hacer equipo, pero sale a relucir la idea de la división sexual del trabajo basada en espacios públicos y privados (Picchio, 2005) así como en los estereotipos. Es decir, no cuestiona que se generen condiciones similares para mujeres y hombres en la vida pública, pero sí cuestiona que en la vida privada ya no haya presencia de las mujeres porque da a entender que con su ausencia se desatienden a los hijos.

Dentro de la entrevista efectuada, el docente también hizo mención de los retos que implica estar frente a grupo y en especial dentro del nivel de educación primaria, lo cual podría dar pistas para entender que las necesidades escolares y los intereses del profesorado no necesariamente giran en torno a trabajar con temas emergentes como lo es la igualdad de género:

> Aquí siempre hay mucho trabajo, los maestros tenemos muchas responsabilidades porque todo recae sobre el maestro, y ahora con la Reforma Educativa tenemos que evaluarnos si no corremos el riesgo que nos corran y pues no se me hace justo, también tenemos que atender la ruta de mejora escolar, las comisiones de las prioridades de lectura y matemáticas y ahora los dichosos clubes, pero todo eso es en el mismo horario, entonces hay que estar apretando los horarios de las materias para que se alcancen a ver todas, y luego hay clases complementarias de inglés, de computación, de danza y el horario no da para ver todo eso, yo pienso que ésa no es la solución, se deben hacer otro tipo de cambios, porque así no van a prosperar (Fragmento de entrevista al docente; R_Entrevista_28/06/2017).

Finalmente, lo expuesto por el docente vislumbra un escenario de la realidad de las escuelas mexicanas, por tanto, es necesario generar condiciones para que se efectúen procesos de intervención viables a las condiciones reales y con los recursos disponibles; en ese sentido, la apuesta de la presente investigación es llegar a ello.

3.2 Panorama general de los resultados: la problemática

A lo largo de los registros de observación se pudo constatar la presencia y práctica recurrente de asimetrías de género, principalmente en la relación de pares niño-niña, las cuales transcurrieron en escenarios *fugaces* y *efímeros*, pasando desapercibidas tanto por quien comente la agresión como por quien la recibe.

Se identificó además el ejercicio recurrente de violencia simbólica y verbal a partir de los estereotipos de género para descalificar tanto física como cognitivamente, principalmente en la relación niño-niña. De igual manera pudo constatarse que la presencia del docente en el aula no aseguró la eliminación de dichas agresiones, sino que muchas de ellas transcurrieron de manera velada y a la vista de todos y todas, quedando nuevamente para la reflexión si esa inacción es producto de la falta de una formación docente en el abordaje de temas de género o es el resultado de la normalización y naturalización de la violencia y los estereotipos de género.

Por otra parte, se evidenció que algunos contenidos abordados desde los libros de texto gratuito presentan estereotipos y son escasos los ejercicios relacionados con la reflexibilidad para la sensibilización en género, es decir, no siempre se encontraban actividades para el cuestionamiento crítico y la reflexión de situaciones. Dicha aseveración implica reflexionar en torno a que, si bien, *no todo es género* como un elemento que “justifica” tanto al profesorado como a los contenidos académicos, es importante considerar que el género está presente en todas las actividades donde exista interacción social, por ende un enfoque transversal (Leñero, 2016) desde la perspectiva de género permitirá identificar cualquier situación que esté promoviendo estereotipos, actitudes discriminatorias o sexistas de tal manera que puedan ser reconocidas y modificadas.

En ese sentido, se recupera lo ocurrido durante la clase de historia donde el contenido abordado eran leyendas del virreinato mexicano. Si bien los propósitos y las actividades estaban orientados hacia el logro de aprendizajes específicos, se considera que iniciar un proceso reflexivo a partir de las aportaciones que hicieron algunos estudiantes habría contribuido a efectuar un análisis desde una mirada de

género. Por ello, la formación o capacitación docente resulta fundamental a fin de atender estos aspectos que se escapan del curriculum oficial.

Resulta de gran relevancia *dar voz* a las y los estudiantes para que expresen sus inquietudes, necesidades, intereses e ideas en diferentes momentos de las sesiones escolares para profundizar en reflexiones y ejercitar el cuestionamiento crítico, que a su vez posibilite identificar la presencia de estereotipos y asimetrías en usos, costumbres, ritos y/o rituales dentro de la realidad de la vida cotidiana, llegando a proponer alternativas para remediarlas o modificarlas.

Es importante visibilizar y dejar de minimizar comportamientos que laceran principalmente a las mujeres, pero también a los hombres, por tanto, es necesario promover ejercicios de sensibilización para asumir que los temas de género no son contenidos aislados, sino ejercicios cotidianos que competen a todas y todos: “hablar de las mujeres es necesariamente también hacerlo de los hombres” (Subirats, 1994, p.27).

En dicha tarea, apoyarse desde el concepto de realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), podría facilitar el diseño de actividades didácticas que permitan acciones duraderas a fin de desnormalizar los estereotipos. Para ello, el trabajo de la escuela deberá orientarse a enseñar a pensar para cuestionar y reflexionar actos de la vida cotidiana y no simplemente asumirlos como naturales e inamovibles, sin embargo, es evidente que cualquier cambio duradero no puede ser impuesto sino motivado por la necesidad de cambiar.

Generar procesos de cambio desde la escuela es en sí una tarea compleja pero necesaria para que las políticas públicas cobren sentido en una dimensión social y no sólo como parte de programas gubernamentales medidos en cifras. La presencia de lo experiencial brinda una amplia posibilidad para la incidencia, de tal forma que palabras como discriminación, violencia de género, estereotipos, feminicidios, masculinidades entre otras, generen los cambios que se necesitan para lograr el bienestar mediado por los derechos humanos y el reconocimiento de la otredad.

CAPÍTULO IV: LA INTERVENCIÓN

Partiendo de la orientación metodológica dada en la presente investigación de tipo aplicada, se ha identificado la necesidad de incidir didácticamente en un grupo de educación primaria, en el cual se han identificado situaciones de desigualdades por razón de género, así como la práctica recurrente de estereotipos dentro de las interacciones cotidianas que ocurren en el aula y durante el desarrollo de los contenidos curriculares dados en los libros de texto gratuitos.

En ese sentido Valdivieso (2014) y Leñero (2010), señalan que las asimetrías fundamentadas desde la diferencia biológica son alimentadas directamente por los estereotipos de género, por tanto, se ha identificado la necesidad de "paliar" (Padrón, 2006) la realidad descrita en el Capítulo III: "El Diagnóstico", con el propósito de desnaturalizar y desnormalizar actitudes, pensamientos y comportamientos que favorecen dichas asimetrías y a su vez inciten a la generación de cambios mediados por la igualdad de género y el respeto por los derechos humanos.

Se consideró retomar la propuesta de Leñero (2010): "Equidad de género y prevención de la violencia en primaria" como una alternativa de intervención, sin embargo, como se mencionó en apartados anteriores, sólo se encontraron algunas evidencias de procesos parciales de implementación enfocados a la presentación de resultados, todo ello a partir de trabajar unidades temáticas específicas en periodos de entre cuatro a seis semanas.

Esta situación, permitió visualizarla como una oportunidad para poner en marcha la propuesta a fin de documentar su operativización y realizar con ello, un proceso de recursividad para contextualizar didácticamente su implementación a realidades concretas bajo una pedagogía de género (Ochoa, 2008).

4.1 Del tintero a la operativización

La operativización de la propuesta didáctica de Leñero (2010), implicó la toma de decisiones de manera permanente a fin de garantizar (en la medida de lo posible)

que cada sesión se ajustara a las condiciones reales de la dinámica del aula, así como al logro de los propósitos planteados. En ese sentido, se enlistan las acciones emprendidas:

- **Enfoque teórico y metodológico:** Leñero (2010), parte de una mirada feminista con énfasis en la equidad de género, sin desdeñar el abordaje de otros conceptos involucrados a lo largo de la propuesta. Sin embargo, como se discutió en el apartado teórico, se tomó la decisión de hacer un acercamiento didáctico desde la pedagogía de género (Ochoa, 2008), por considerarla congruente y viable con los objetivos declarados, el diagnóstico presentado y en general con las características circundantes al proceso de intervención didáctico. Si bien este proceso de implementación se matiza en el feminismo, sería imprudente aseverar que se llegó a una intervención bajo este enfoque.

  Por otra parte, el concepto de la equidad de género tras la revisión teórica, permitió comprenderlo como un componente resultante tras cimentar una base para intencionar procesos de sensibilización en género y visibilización de los estereotipos presentes en situaciones de la vida cotidiana. En ese sentido, la igualdad de género posibilitó iniciar un proceso deconstructivo fundamentado en el pensamiento crítico.

- **Adaptación de la propuesta didáctica a la modalidad de taller:** se consideró necesario adaptar la propuesta didáctica de Leñero (2010), a una modalidad de taller con una duración de 35 horas presenciales y efectuado del 17 de mayo de 2018 al 6 de mayo de 2019.

  La decisión giró en torno a que las condiciones de intervención se limitaban a máximo sesiones de 60 minutos y a un solo encuentro semanal, pues como también se precisó, las condiciones escolares no permitían efectuarlo de otra manera. En ese sentido, interesaba prolongar el proceso de intervención para apreciar de una mejor manera el comportamiento de la propuesta y los posibles cambios en el estudiantado.

En general, Leñero (2010) plantea que es una propuesta flexible y adaptable según las características de implementación, sin embargo, fue necesario repensar algunos elementos del formato para hacerlo más ergonómico según las necesidades operativas, de tal forma que en cada sesión se mantuvo un formato uniforme en la secuencia de intervención: inicio, desarrollo y cierre.

- **Inicio:** estuvo enfocado a introducir el tema y el planteamiento de interrogantes directamente vinculadas con elementos experienciales de las y los estudiantes. Simultáneamente este tiempo era empleado en la instalación del equipo necesario para el desarrollo de la sesión: laptop, cañón, micrófono y bocinas. El tiempo estimado para este momento de la sesión era de 10 minutos.
- **Desarrollo:** estuvo enfocado al trabajo en pleno, es decir, el análisis de situaciones concretas a partir de lecturas, videos, canciones, juegos, entre otros, y a partir de diferentes modalidades de trabajo, en lo individual o pequeños equipos mixtos de máximo cinco integrantes. Para este momento de la sesión también se realizaron actividades por escrito a través de hojas de trabajo previamente diseñadas, las cuales recuperaban situaciones concretas de la vida cotidiana para su análisis e implicaban un posicionamiento crítico por parte de los estudiantes. El tiempo aproximado de estas actividades era de 30-35 minutos.
- **Cierre:** se basaba principalmente en la socialización dentro de una plenaria en la que se exponían ideas, opiniones, inquietudes y/o comentarios de los estudiantes. De igual manera se provocaba la reflexión y el pensamiento crítico a partir de interrogantes que se derivaban del trabajo con las producciones realizadas y de su vinculación con elementos experienciales del estudiantado. El tiempo aproximado de estas actividades era de 20 minutos.

- **Valoración a partir de un proceso formativo:** se consideró la necesidad de diseñar e incluir un instrumento de evaluación de carácter formativo **(ver Anexo 3)** a fin de valorar el proceso individual de cada estudiante. Para tal efecto, el diseño del instrumento permitía apreciar de manera general el perfil de desempeño que los estudiantes iban manifestando a lo largo de las sesiones, sin que ello representara un mecanismo de control para los estudiantes. Cabe señalar que dicho instrumento fue validado a partir del pilotaje dado en la primera unidad.

- **Actividades "sencillas" que aseguraran el análisis desde una mirada de género:** se respetó el orden dado en cada una de las unidades temáticas, sin embargo, para el desarrollo de las actividades se planteó la necesidad de ajustarlas para que al estudiantado les resultara aparentemente simples y fáciles de realizar. En ese sentido se aseguró que la selección de los materiales de lectura y/o recursos audiovisuales posibilitaran su total atención al análisis de género que se esperaba pudieran efectuar. En algunas ocasiones se retomaron y adaptaron actividades que dentro de la propuesta original estaban dirigidas a otros grados escolares.

- **"La hora de género":** a lo largo de las sesiones de intervención se construyeron escenarios para la escucha respetuosa, insistiendo en la necesidad de asumir posturas críticas vinculables tanto a algunos de los conceptos que se iban abordando, así como a situaciones concretas en la vida cotidiana.

  Se buscó que las y los estudiantes asumieran posturas y generaran alternativas de solución fundamentados en la igualdad de género y con base en la resolución de los casos presentados en las diferentes sesiones. En ese sentido, se sustituyeron palabras como correcto o incorrecto, bueno o malo y en su lugar se emplearon expresiones como: *"posible alternativa"; "pudiera ser una opción"; "cuál de todas las alternativas resuelve mejor el problema"*, entre otras.

- **Operativización a bajo costo:** Se buscó que el desarrollo de las sesiones se diera bajo un concepto de austeridad económica, pensando en que no siempre se cuenta con las condiciones necesarias ni la infraestructura suficiente para el desarrollo de las actividades. Básicamente los insumos con los que se trabajó fueron: libros del rincón de lecturas, hojas de trabajo (un juego para cada estudiante), presentaciones en power point, videos, audios y fotografías digitalizadas. En cuanto a recursos tecnológicos, se incluyeron una laptop, cañón y bocinas.

El proceso de implementación atendiendo a las especificaciones señaladas en este apartado, permitió asegurar la permanencia y continuidad del taller propuesto; de esta manera, se reflexionó acerca de la importancia de atender aspectos como la viabilidad y la contextualización como elementos indispensables en cualquier propuesta de intervención.

4.2 Implementar la propuesta: retos del aplicador

Una intervención de género en el aula implica pensar en el diseño operativo que conjunte aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos, didácticos, económicos, entre otros, para que, a manera de engranaje, permitan el logro de los objetivos trazados en un proceso de implementación. Sin embargo, el éxito de ello no ocurre por sí solo tras cubrir los aspectos señalados, es necesario pensar también en el perfil y/o características docentes como los responsables de ejercer la aplicación de cualquier proceso de intervención.

En ese sentido, Leñero (2010), propone un proceso de autoformación en género dirigido a los docentes a la par de la implementación didáctica dentro del aula. Dicha acción se considera de vital importancia, puesto que no se puede sensibilizar en igualdad de género si primero no se trabaja a nivel personal. Es necesario introducir el cuestionamiento crítico a la propia realidad de la vida cotidiana a fin de mirarla a través de *lentes de género* y con ello hacer visible la práctica y/o reproducción de estereotipos en el discurso y en acciones concretas dadas en costumbres, ritos y demás acciones que promueven las asimetrías de género.

A partir de lo anterior, se consideró necesario incluir un ejercicio denominado "reflexiones personales con *lentes de género"* recuperado a partir de algunas actividades que Leñero (2010) propone para los docentes y esto con el propósito de mostrar cómo se experimenta un proceso formativo en género a nivel personal y profesional dentro de la historia de vida del docente-investigador.

4.2.1 Reflexiones personales con *lentes de género*

Dedicarme a la docencia no fue un hecho aislado, sino que obedece a una tradición familiar que conlleva ya tres generaciones. Sin embargo, haciendo una reflexión respecto a en qué momento aprendí cuestiones de género me di cuenta que no es algo que pueda identificar concretamente, ya que, de manera permanente a lo largo de mi vida, a veces sutil (y otras no tanto) fui adquiriendo un aprendizaje socialmente aceptable respecto a cómo debía ser para ser aceptado dentro de una sociedad con cánones preestablecidos y estereotipados, asumiéndolos como naturales, generalizables y diferenciables para mujeres y hombres.

Mi primer acercamiento formal a los estudios de género comenzó cuando en 2014 ingresé a la Especialización en Estudios de Género en la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 241. Para ese momento de mi vida, ya ejercía la docencia en el nivel de Educación Primaria con 6 años en el servicio y contaba con una Maestría en Educación, sin embargo, cabe señalar que mi ingreso a la especialidad fue una agradable coincidencia motivada por la curiosidad para conocer más respecto a los denominados estudios de género en la educación. Sin duda ésta ha sido una de las más grandes experiencias que marcó un parteaguas en mi vida personal y como académico hasta el día de hoy.

En dicha especialización tuve la oportunidad de conocer a grandes maestros que me enseñaron a cuestionarme y observar mi entorno a través de los *lentes de género*[1]*.* En particular recuerdo una asignatura denominada "Cultura Escolar I"

[1] Ponerse las gafas violetas o usar los lentes de género es una metáfora para decir que miramos al mundo de otra manera: a través de las relaciones de género, y que podemos detectar las muchas discriminaciones que enfrentan las mujeres. Esta metáfora surge del feminismo. Violeta y sus variantes (lila y morado) son los colores que tradicionalmente han utilizado las feministas, y violetas

misma que me fue impartida por la Dra. Norma Ramos Escobar. En dicho curso revisamos un texto que hablaba sobre los ritos y rituales dentro de las escuelas que perpetúan la reproducción y normalización de los estereotipos de género, así como la naturalización de las acciones que promueven las asimetrías de género en las dinámicas áulicas y escolares.

Para ese momento de mi trayectoria docente me encontraba laborando como docente frente a grupo en una escuela primaria y me causó una gran impresión visibilizar un sin número de situaciones que ejemplifican lo que he mencionado, comenzando por las filas de niñas y filas de niños, los uniformes escolares, la distinción de espacios rosa-azul dentro de los salones de clase y algunas frases que sin darme cuenta reproducía y escuchaba en los discursos de mis compañeros docentes: "*las niñas primero", "qué bonitas se ven las niñas con su pelo trenzado y su moño", "los niños no usan cabello largo", "no se junten las niñas con los niños, ellos son muy bruscos y las pueden tirar", "los niños muevan las bancas para que las niñas puedan trapear", "la escolta de bandera luce más con puras niñas, ellas se ven más bonitas marchando", "díganles a sus mamás que les pongan lonche, que les ayuden con la tarea".*

Las diferencias también se acentuaban cuando en clases se ejemplificaban situaciones a partir de estereotipos: *"Carmen la costurera necesita comprar tela para un vestido…", "Juan el mecánico va a comprar tornillos…", "el hombre llegó a la Luna en 1969",* o un sinfín de relatos históricos repletos de personajes masculinos: *"el padre de la patria", "el siervo de la nación", "el caudillo del sur", "el Benemérito de las Américas" o "el centauro del norte"* frente a un número limitado de mujeres: "Doña Josefa Ortiz de Domínguez", "Leona Vicario" o "Sor Juana Inés de la Cruz".

son también las gafas con las que debemos revisar y repensar el mundo, según las teorías feministas. La metáfora fue utilizada, por primera vez, por la escritora Gemma Lienas, en su libro *El diario violeta de Carlota*, en donde hace referencia a cómo el feminismo te hace ver el mundo. Al tener una formación y práctica feminista, se hace visible la situación de opresión de la mujer en la sociedad patriarcal. Por eso, metafóricamente, es como ponerse unas gafas con las que se ven cosas que antes pasaban inadvertidas (CNDH, 2018a).

Descubrí que la escuela dentro de su estructura estaba organizada para favorecer la presencia de estereotipos, pues no era una casualidad que por ejemplo fueran profesoras quienes estuvieran al frente de los primeros grados, por considerarlas maternales y cariñosas con los niños, mientras que en los grados superiores estuvieran ocupados por profesores porque ahí se necesitaba mano dura para educar con firmeza.

Por otra parte, los espacios de recreo transcurrían invisibles a mis ojos en el sentido de que existía una clara delimitación entre lugares de niños y de niñas, pues los primeros eran los dueños de las canchas porque jugaban futbol, mientas que ellas se ubicaban en las orillas sentada en pequeños grupos tomando su lonche y en ocasiones practicando algunos “jueguitos de niñas” como los chismógrafos o el ¡basta! , y ¡qué decir de los baños!, pues a pesar de que sabía que estaban repletos de pintas, nunca me había percatado de los simbolismos representados en ellos, por ejemplo, fue una constante encontrar en baños de niñas, comentarios ofensivos y alusivos a denigrar la imagen de otras niñas al cuestionar si eran o no decentes, si eran más o menos mujeres que otras niñas, mientras que en los baños de niños era frecuente leer palabras o visualizar imágenes fálicas que aludían a la desacreditación de la masculinidad de otros niños.

Prácticamente redescubrí el entorno de mi centro de trabajo, me sentía confundido e intrigado porque todo eso ocurría ante los ojos de todos, pero pasaba desapercibido y sin generar inconformidades o molestias. Metafóricamente me sentía como si acabara de abrir una *caja* como la de *Pandora.* Pronto descubrí que mi análisis de la realidad de género no terminaba con mi centro de trabajo, sino que se extendía a otras dimensiones de mi vida, en ese tenor me plantee la siguiente interrogante: ¿en mi vida personal y familiar habrá situaciones donde sin ser consciente de ello reproduzca y perpetúe la práctica de estereotipos de género?

En un primer momento me resistí a creerlo e incluso sentía cierto orgullo al pensar que eso le podría ocurrir a otras familias y obviamente no a la mía. Mi reflexión inicial me hizo calmarme un poco y convencerme que mi familia y yo estábamos exentos de vivir estereotipos y mucho menos promover las asimetrías de género, pues mi

respuesta inmediata era: *“en mi casa tanto mi papá como mi mamá trabajan, ambos son profesionistas, mi papá nunca le ha pegado a mi mamá, ¡somos felices!”.*

A pesar de lo anterior, decidí colocarme *mis lentes de género* y observar las dinámicas dentro de casa, y efectivamente tanto mi mamá como mi papá se desenvolvían profesionalmente y participaban activamente en el espacio público, ambos exitosos y con trayectorias laborales impecables. Sin embargo, noté una primera asimetría que ocurría cuando ambos regresaban a casa después de sus jornadas laborales, ahí comprendí que la igualdad comenzaba a ser desigual, pues mi mamá era la responsable de tener la comida lista, la ropa lavada y planchada o la casa ordenada y limpia, sin darme cuenta durante más de veinte años ella venía desempeñando una doble jornada (Lagarde, 2014).

También descubrí que visualizaba a mis padres de manera diferente y acudía a cada uno de ellos por motivos diferentes, si quería comer algo o saldría de casa a algún evento iba con mi mamá para que “me atendiera”, pero si lo que necesitaba era una opinión respecto a un tema en concreto o de alguna dificultad laboral iba con mi papá, siendo que ambos podrían apoyarme independientemente de la necesidad que presentara, ello me hizo reflexionar que de manera inconscientemente tenía imágenes diferentes de cada uno.

En medio de todo eso, sentía un alivio dado que me convencía de ser un *buen hijo* pues cuando mi mamá me lo pedía “le ayudaba” en algunas actividades del quehacer doméstico. Sin embargo, descubrí que lo que estaba haciendo no era un favor para ella, era parte de una obligación que yo como habitante de la casa debía hacer, en un acto de igualdad.

Sin duda pude percatarme de esos escenarios y nuevamente sentí una inestabilidad y una inquietud que iba en aumento, pues ya no podía ignorar lo que acaba de descubrir y se hacía evidente la necesidad de hacer cambios en mi vida.

Este momento fue significativo, pero también complejo dado que enfrenté varias resistencias que comenzaban en mí mismo, pues no sabía por dónde empezar el

cambio y tampoco había asumido responsabilidades que hasta esa fecha venía delegando. Decidí empezar por lavar y planchar mi propia ropa porque era una actividad que no desempeñaba y porque antes de mi reflexión sólo sabía abrir la puerta de mi closet y sacar la ropa con la que quería vestirme, es decir, no era consciente del tiempo que mi mamá disponía para hacer esas actividades domésticas, que dicho sea de paso era gastar su tiempo en el cuidado de los otros (Lagarde, 2014), siendo que podría haber sido un tiempo para ella misma u otras actividades de su vida laboral.

Lavar y planchar fue al inicio una actividad compleja porque implicaba salir de mi propio estado de confort y reorganizar mis actividades académico-laborales para atender este aspecto de mi vida personal. Sin embargo, también enfrenté una resistencia por parte de mi mamá, pues ella no lograba comprender por qué había decidido asumir la responsabilidad de esas actividades. En ese sentido identifiqué que experimentó un sentimiento de culpa[2] al asumir que si yo iba a lavar y planchar seguramente sería porque ya no me gustaba cómo lo hacía ella.

Después de evidenciarse el sentimiento de culpa por parte de mi mamá, comprendí que era necesario involucrar a todos los que vivíamos en casa, es decir, los cambios no podrían hacerse en solitario ni como un acto de imposición porque podrían interpretarse de maneras erróneas, por el contrario, un proceso de sensibilización debe llevar su propio ritmo y debe darse en pleno convencimiento de todos en cuanto a la necesidad de cambios.

La transición de esto, a la par de otras actividades domésticas siguen siendo parte de un proceso deconstructivo, sin embargo, al día de hoy puedo señalar que en casa existe una reconceptualización de dichas actividades y una des-asociación a labores basadas en construcciones estereotipadas de género.

[2] Para experimentar culpa, la persona debe sentir que ha transgredido un código moral que ha sido aceptado por parte de su propio juego de valores; en este escenario cobran relevancia los discursos de género sobre la identidad femenina —esposa-madre—, ya que al "transgredir" los discursos tradicionales sobre los roles que deben cumplir se experimenta culpa: se ha transgredido un imperativo moral, es decir "un deber ser" (Cerros y Ramos, 2009, p.200).

En cuanto a mis construcciones como persona, inicié cambios respecto a cómo observo mi entorno; en primer lugar, trato de evitar la emisión de juicios negativos o positivos respecto a fenómenos socioculturales, para lograrlo trato de ver la realidad a través de *mis lentes de género,* y a partir de ahí construir un posicionamiento.

Un ejemplo de lo anterior sería con los recientes movimientos feministas asociados al "vandalismo" de monumentos históricos para exigir una respuesta del Estado ante situaciones como la despenalización del aborto o la eliminación de la violencia de género: En ese sentido, más allá de la primera emoción de descontento social que causó ver un centro histórico dañado por las pintas, me parece que se debe profundizar en el sentido y lo que representa dicho acto de sublevación.

Pensar en la sublevación de los grupos feministas implica visualizarlas como grupos que, ante la inacción del Estado y la normalización, el morbo y la naturalización de la violencia dentro de un entorno dominado por los valores patriarcales, buscan, en efecto, la igualdad sustantiva de género, más allá de los discursos políticamente correctos y escenarios de simulación. Por supuesto que alterar el orden de la realidad de la vida cotidiana acarrea consigo una serie de resistencias y agresiones de todo tipo, que van desde las desacreditaciones verbales hasta los denominados feminicidios.

Lo anterior me llevó al planteamiento de nuevas interrogantes como las siguientes: ¿qué representan esas pintas en los monumentos históricos?, ¿por qué a nivel social causó gran revuelo ver un ángel de la independencia "vandalizado" ?, ¿por qué algunos sectores de la sociedad satirizaron el grito de protesta dado en la canción "un violador en tu camino" del colectivo Lastesis (2019)?

Me parece que esos fenómenos son interpretados de diversas maneras (tal y como ocurrió cuando decidí ocuparme de lavar mi ropa), y en ese sentido considero que hacen falta iniciar procesos de sensibilización, pues pareciera que la violencia de género es justificable y no tiene cabida levantar la voz para buscar su erradicación.

Descubrí que cualquier cambio por pequeño o mayúsculo que sea, descompensa y atenta contra el orden estructural (social, político, económico, religioso, cultural, etc.) implicando con ello un desajuste, un quebranto en las rutinas, los ritos, las costumbres que han sido traspasadas de generación en generación y que día a día son reproducidos por una sociedad que difícilmente hace cuestionamientos.

Me pareció de gran interés reflexionar sobre la indignación y el repudio social que causaron las pintas a los monumentos históricos y las manifestaciones de colectivos feministas bajo argumentos como: *"tienen todo el derecho a manifestarse, pero no así", "no tienen derecho a destruir el patrimonio nacional"* e incluso comentarios como *"por eso las matan"* o "*ya váyanse a preparar la cena a sus casas".* Sin embargo, ese sentimiento de indignación y descontento no traspasó hacia el mensaje que se trataba de transmitir respecto a la violencia de género que miles de mujeres viven día con día y con lo relacionado al concepto de territorio-cuerpo[3] de la mujer y la despenalización del aborto y los feminicidios.

Ante la presencia de sucesos como los hasta aquí mencionados, me di cuenta de que mi labor docente debía cobrar un nuevo sentido para incluir dentro de mis clases aspectos asociados a la sensibilización de género y la inclusión del pensamiento crítico para construir posicionamientos propios en cada uno de mis estudiantes. Era evidente para mí que debía incentivar procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a cuestionar la normalización de la violencia y la reproducción de los estereotipos en el día a día a través de los productos del consumo cotidiano como son la televisión o Internet e incluso en las actitudes y/o sucesos dentro de la dinámica del aula.

[3] Implica la recuperación consciente de nuestro primer territorio cuerpo, como un acto político emancipatorio y en coherencia feminista con "lo personal es político", "lo que no se nombra no existe". Asumir la corporalidad individual como territorio propio e irrepetible, permite ir fortaleciendo el sentido de afirmación de su existencia de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, emerge la autoconciencia, que va dando cuenta de cómo ha vivido este cuerpo en su historia personal, particular y temporal, las diferentes manifestaciones y expresiones de los patriarcados y todas las opresiones derivadas de ellos. Recuperar el cuerpo para defenderlo del embate histórico estructural que atenta contra él, se vuelve una lucha cotidiana e indispensable, porque el territorio cuerpo, ha sido milenariamente un territorio en disputa por los patriarcados, para asegurar su sostenibilidad desde y sobre el cuerpo de las mujeres (Cabnal, 2003, p. 22).

Convencido de fortalecer mis saberes teóricos, metodológicos y didácticos, en 2016 inicié mi formación doctoral en procesos de enseñanza aprendizaje con énfasis en la línea de género y educación. En este espacio tuve la oportunidad de convivir con la Dra. Martha Isabel Leñero Llaca quien me orientó en mi reflexión acerca de que el feminismo no sólo atañe a las mujeres sino también a los hombres; esto como parte de un compromiso intelectual con una agenda social y política que cuestione la opresión y la subordinación de la que han sido sujeto las mujeres por parte de un sistema político imperante en distintos momentos de la historia, es decir, el patriarcado. Y con base en ello, generar una alternativa para la igualdad entre mujeres y hombres.

Asimismo, conocí parte de su producción académica reflejada en el libro “Equidad de género y prevención de la violencia…”, el cual me permitió adentrarme en la pedagogía feminista, sus recursos metodológicos y las estrategias de intervención en el aula, mismos que me ayudaron a consolidar la presente investigación.

En 2019, igualmente como parte de mi formación doctoral, realicé una estancia en El Colegio de México donde interactué con diversas académicas quienes me ayudaron a comprender que los estudios de género no sólo atañen a una problemática social, sino que es necesario ubicarlos como un todo estructural y por ende no basta la transformación de las relaciones de género como un acto íntimo, sino que requiere la suma de voluntades en escenarios como el político, económico, cultural, histórico, laboral, etc.

Lo anterior me permitió reflexionar cuáles son los alcances y limitaciones de mi actuar docente al promover procesos formativos desde un posicionamiento en la igualdad de género en el aula de educación primaria, y con ello visualizar mi aporte como académico al campo educativo, siendo este, el favorecimiento de la crítica al legado patriarcal que reproduce modelos de comportamiento manifestados en estereotipos y roles de género, mismos que, obstaculizan a las niñas y mujeres en el acceso a oportunidades o a vivir una vida libre de violencia, y favorecen prácticas como la discriminación, la violencia de género o el sexismo, tanto en espacios públicos como privados, mientras que, en el caso de los niños se puedan iniciar

procesos críticos en cuanto a la posición de privilegio y dominación de los hombres en las relaciones de poder.

Mi estancia en El Colegio de México me permitió adentrarme al estado del conocimiento que guarda el feminismo y su interdisciplinariedad en la agenda académica y política; de igual forma pude explorar desde las epistemologías del sur la crítica al feminismo hegemónico que pareciera desdibujar los aportes desde los feminismos negros, las masculinidades o las teorías *queer* y *cuir*.

Me considero afortunado de haber elegido los estudios de género como parte de mi vida tanto personal como académica, pues a partir de ello he sido capaz de transformar mi realidad personal y al mismo tiempo mi vida como académico y como profesor, pues tengo la oportunidad de promover en mis estudiantes algunas reflexiones referentes al análisis de los estereotipos de género, que al igual que yo, me consideraba exento, así como en la presencia de actos que perpetúan las desigualdades, la violencia y la discriminación por razón de género.

Finalmente, me gustaría decir que, si bien he ido deconstruyéndome con el pasar de los años, estoy consciente que es una tarea permanente que no podría finalizar nunca, pues día con día existen desafíos y retos por afrontar para los cuales no existen recetas mágicas. Lo que sí sé, es que cuento con un *par de lentes* para ver la realidad desde un enfoque de género y la capacidad crítica para cuestionar mi entorno y darme cuenta de que la realidad no deja de ser una construcción que puede reconstruirse cuantas veces sea necesario hasta garantizar la plena igualdad entre mujeres y hombres.

4.3 Resultados de la implementación

Para la presentación de resultados derivados del proceso de intervención, se mostrará una serie de 5 categorías que agrupan las diversas actividades efectuadas en el salón de clases. Dichas categorías son las que se muestran a continuación:

- De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida.

- Cuestionando los estereotipos: “¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?”
- ¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?
- Visibilizar lo cotidiano para resolver conflictos.
- La igualdad no se crea ni se destruye, sólo se construye.

4.3.1 De los carritos y muñecas al empoderamiento como proyecto de vida

En esta categoría se analizaron los gustos e intereses de las y los estudiantes en función a la edad mientras cursaban 6° grado y se hizo un comparativo con las respuestas que los mismos estudiantes ofrecieron cuando se encontraban en 4° y 5° grados respectivamente. En ese sentido, propone Leñero (2010; 2016), que la primera acción dentro de un proceso de sensibilización en género, es explorar las percepciones y perspectivas de los sujetos en torno a su propia experiencia de vida para identificar la presencia o no de estereotipos.

Se consideró implementar en tres momentos diferentes los siguientes instrumentos: a) “Cosas que creo hacen las niñas y los niños”, b) “Juegos y juguetes que más me gustan y los que menos me gustan” y c) “Así soy yo”. Asimismo, se incluyó la actividad denominada: “Lugares por visitar” con la cual se pretendía profundizar en el reconocimiento de las y los estudiantes respecto a los estereotipos que forman parte de su entorno cultural inmediato. Para ello se efectuó una adaptación didáctica de la Unidad temática 2: “Muros que siguen de pie” (Leñero, 2010, pp. 57-58).

En cuanto a los resultados obtenidos con base en los tres instrumentos señalados, se encontró que la edad fue un factor que influyó directamente en las respuestas que arrojaron tanto las niñas como los niños.

En el primer instrumento aplicado el 28 de junio de 2017 (mientras cursaban 4° grado) se les pedía que dibujaran “*cosas que creo hacen las niñas y los niños”*. Al respecto se obtuvo que el 100% se enfocó a representar actividades recreativas y/o juegos, mientras que un 37% recuperó actividades escolares o familiares. Como se

muestra en la Figura 5, ambos grupos (69% de niñas y 81% niños) asociaron que “jugar con muñecas, a las mamás y/o mamelucos” es la actividad preferida de las niñas, mientras que en la Figura 6, se muestra que el “futbol” es la actividad que la mayoría (79% de niñas y 91% de niños) considera como preferida de los niños.

Según los niños

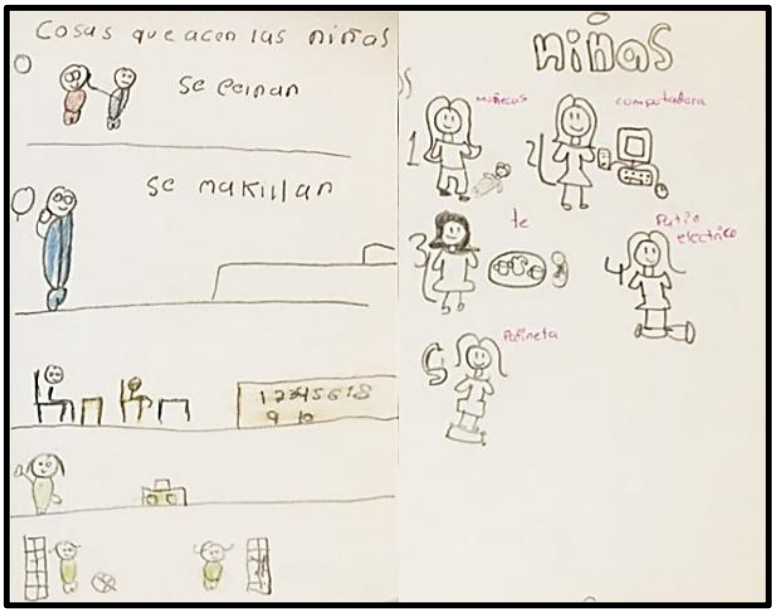


Figura 5: Cosas que creo hacen las niñas.
Fuente: Producciones de estudiantes.

Según los niños

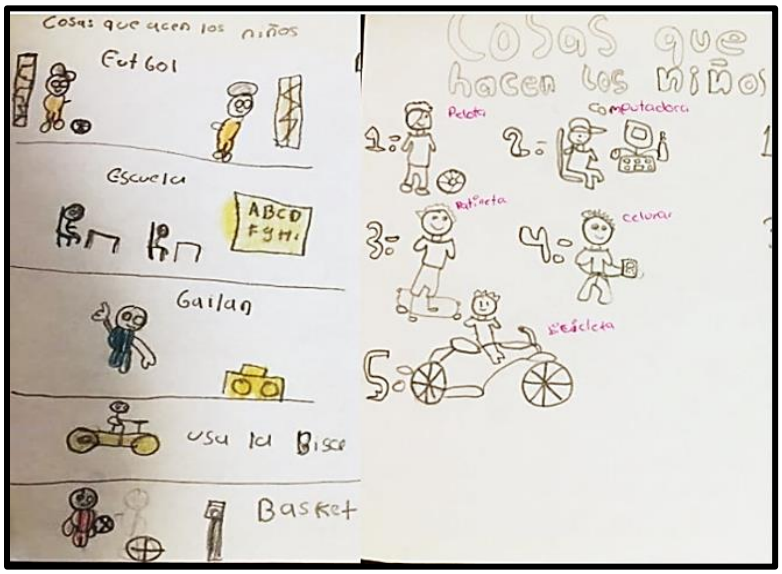


Figura 6: Cosas que creo hacen los niños.
Fuente: Producciones de estudiantes.

En el segundo instrumento aplicado el 23 de mayo de 2018 (mientras cursaban 5° grado), se les pidió que dibujaran juegos y juguetes que más y menos les gustan. En la Figura 7 se muestran dos ejemplos de sus respuestas.

Respecto a las respuestas con mayor frecuencia, en el caso de señalar los juguetes que más les gustan, las niñas hicieron referencia al celular en un 76%, mientras que los niños señalaron el balón en un 80%. Por otra parte, al pedir que dibujaran el o los juguetes que menos les gustan, las niñas refirieron que no les gustaba jugar con “barbies, mamelucos y/o las mamás” en un 86%, mientras que los niños hacían referencia a que no les gustaban “los carritos ni las pistolas” en un 65%.

Comparando las respuestas obtenidas entre el primer y el segundo instrumento, existen diferencias destacables. En el caso de las niñas, el gusto por las muñecas se vio desfavorecido de manera drástica y en su lugar se colocó el uso del celular, mientras que, en los niños, el futbol se mantuvo como una de las actividades preferidas, aunque en un porcentaje menor durante el segundo instrumento.

Figura 7: Juguetes que más me gustan (izquierda) y los que menos me gustan (derecha).
Fuente: Producciones escritas de estudiantes.

En ese sentido, se identificaron dos factores que influyeron en el comportamiento de las respuestas. El primer factor previsto era la edad, ya que entre el primer y segundo instrumento trascurrieron 11 meses, lo cual pudo influir en la representación de sus gustos e intereses. El segundo factor es la ubicación de los estudiantes dentro de los instrumentos, ya que en el primero, se colocaron dentro de un grupo denominado niñas y niños, mientras que, en el segundo, se les pidió que se colocaran al centro del ejercicio, ello propició que construyeran argumentos a fin de justificar sus elecciones: *"no me gustan las muñecas como a las niñas normales, prefiero el celular"* (R_0.2_niña).

En el caso de las niñas, pareciera que el celular responde a sus gustos e intereses al compartir juegos, aplicaciones, escuchar y descargar música, ver videos en espacios como YouTube o las redes sociales:

> […] a mí me gusta jugar con el celular porque es más divertido, jugar a los mamelucos ya está pasado de moda, me gusta el celular porque puedo jugar a decorar pastelitos y ganas dinero, no de verdad, pero en el juego sí vale [risa], también puedo cuidar mi granja, a veces entro al *face* de mi hermana y me gusta escuchar música, seguir a Aimee Rodríguez [youtuber] y así […] no siempre juego, mi mamá me deja jugar con el celular pero tengo que hacer el quehacer y luego ya me lo presta (R_0.2_niña).

Si bien las niñas ya no juegan con muñecas por ser *"pasado de moda"*, se observa que sus intereses siguen estando enmarcados por actividades consideradas femeninas como "el cuidado de los otros y la vida doméstica". En ese sentido, es posible afirmar que existe una sofisticación del concepto de "muñeca" mismo que se encuentra contenido en el uso que le dan al celular. En cuanto al juguete favorito de los niños, la referencia fue el "balón de futbol":

> […] me gusta jugar futbol, es mi deporte favorito, juego con mis amigos, algunos de quinto también son mis amigos, pero luego hay niños del 4° que parecen niñitas, primero ahí andan que quieren jugar y luego lloran […] en la tarde cerramos la calle donde vivo acá atrás por las privadas y también jugamos en la tarde (R_0.2_niño).

Es posible afirmar que, durante el recreo escolar, el patio es uno de los espacios donde los niños varones pueden practicar el futbol, así como en espacios públicos como la calle. En contraparte se encuentran las niñas, quienes refieren el uso del

celular, pero dentro de los espacios domésticos. En ese sentido, se observa la diferenciación y delimitación de espacios, entre lo público y lo privado:

> Designa la división entre el afuera y el adentro. Se relacionan directamente con la delimitación entre lo masculino y lo femenino porque tal diferenciación también se desprende de la separación entre lo público y lo privado. La rígida visión que implican estas dos separaciones conduce a plantear (desde tiempos inmemoriales) que lo más adecuado consiste en destinar los espacios públicos y exteriores sobre todo a los hombres, mientras que los espacios privados, interiores, serían los lugares más apropiados para las mujeres (Leñero, 2010, p. 45).

Aunado a la delimitación de lo público y lo privado, se aprecian los estereotipos de género en cuanto a las representaciones socioculturales de los juegos y los juguetes, puesto que, en el caso de los niños, se enarbolan atributos masculinizados como la fuerza o la intrepidez, mientras que en las niñas se distinguen atributos feminizados como la fragilidad y la pasividad.

En cuanto al tercer instrumento aplicado el 14 de septiembre de 2018 (mientras cursaban 6° grado) denominado: *"así soy yo",* se pretendía conocer cómo se visualizaban a sí mismos, sus gustos e intereses.

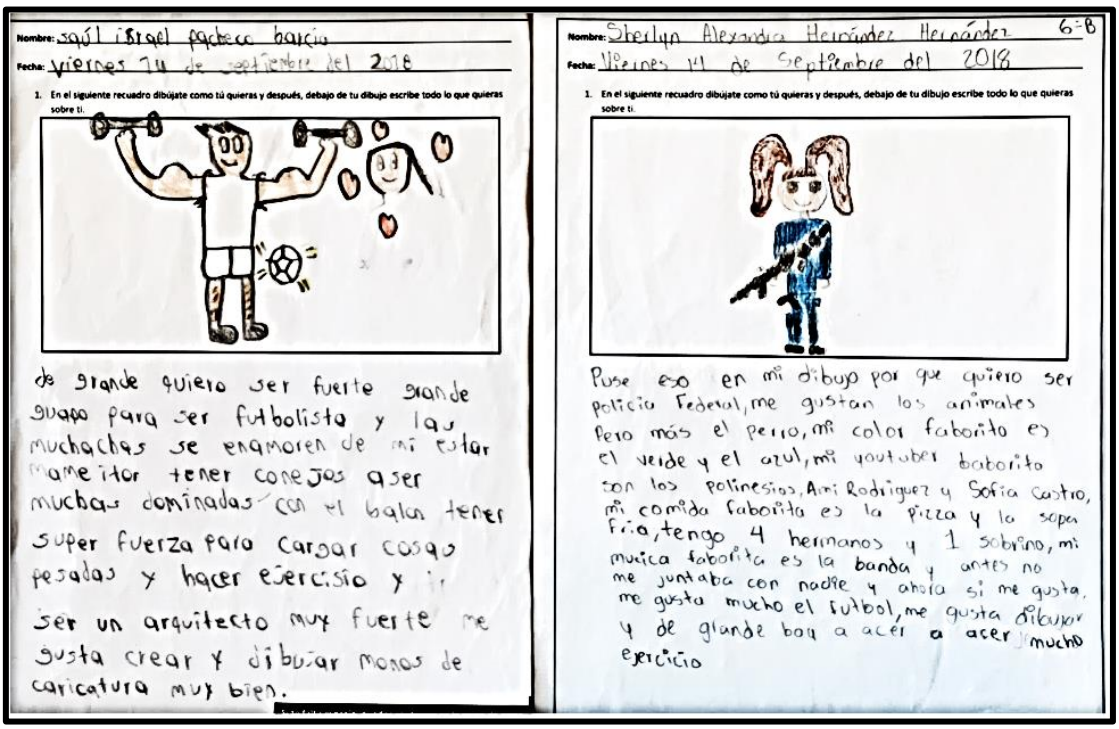


Figura 8: Ejemplo de visualización de los estudiantes.
Fuente: Producciones de estudiantes.

En la Figura 8 se muestran dos ejemplos en el caso de las niñas, en el cual se encontró que el 46.1% respondió el ejercicio ubicándose temporalmente en el presente y haciendo referencia a describir cómo son físicamente, sus gustos e intereses y las cosas que no les gustan:

> "A mí me gusta estar vestida con camisa, pantalón y tenis, no me gustan mucho los vestidos y guaraches […] no me gustan los colores rosas, morado, pero me gusta el color lila, rosa fosforescente […]" (R_0.3_niña). "A mí me gustan mis ojos, mi pelo, mi ropa y zapatos, mi nariz no es grande y es muy hermosa, mi sonrisa porque es bonita […] y me gusta mi perro porque es muy lindo […] no me gusta el melón ni la papaya y quiero ser veterinaria" (R_0.3_niña).

Por otra parte, el 53.8% de las niñas, se dibujaron o hicieron referencia en sus escritos a visualizarse a largo plazo, donde además plasmaron acciones que conllevan implícitamente un proceso de empoderamiento:

> Me gustaría tener mi propia casa y mi coche negro, para ir a mi trabajo ya que quiero ganar mucho dinero con mi esfuerzo" (R_0.3_niña). "Yo me dibujé como chef porque me gusta cocinar y creo que soy muy capaz de llegar a lo que quiero ser […] (R_0.3_niña). "Quiero ser policía federal […]" (R_0.3_niña).

En cuanto a los niños, se observó que el 25% se dibujaron de manera infantilizada haciendo referencia a caricaturas y juegos: "*Yo me dibujé como un dinosaurio porque no se me ocurrió otra cosa que fuera genial"* (R_0.3_niño). El 37.5% se enfocó temporalmente en tiempo presente recuperando por ejemplo sus gustos: *"A mí me gusta jugar futbol porque es interesante, a mí no me gusta jugar a las escondidas porque es aburrido"* (R_0.3_niño), y finalmente el 37.5% restante, en sus dibujos asumieron principalmente una visión prospectiva:

> Quiero ser futbolista y las muchachas se enamoren de mí […]" (R_0.3_niño). Cuando sea grande quiero ayudar a mucha gente siendo de la marina y defender a la patria (R_0.3_niño). Me dibujé como ingeniero […] no quiero ser policía o soldado porque en la policía me pueden matar y de soldado ya no vería a mi familia y eso me haría sentir triste (R_0.3_niño).

Partiendo de las respuestas presentadas de las niñas y los niños pareciera que los juegos y juguetes han dejado de ser una prioridad y surgen algunos otros intereses. Por lo tanto, los estereotipos de lo femenino y lo masculino dentro de sus construcciones parecieran no estar radicalmente polarizados ni dicotómicos.

En el caso de las niñas se declara el desagrado por usar vestidos, en su lugar aparecen atuendos como los pantalones y los tenis, así como la sofisticación de la preferencia en colores como el rosa pero “fosforescente”; de igual forma se desdibuja el estereotipo de “madre”, pues en ninguno de los casos se hizo referencia a ello, ni se representaron jugando con alguna muñeca, por el contrario, en la producción mostrada en la Figura 8, se observa una ruptura del estereotipo femenino de “frágil” y “delicada” al representarte como policía federal portando un arma de fuego. Igualmente se observa que dentro de las construcciones evidenciadas por algunas niñas existe la idea de la vida económicamente independiente, con aspiraciones profesionales y laborales.

Lo anterior implica pensar en nuevas posibilidades dentro de las dinámicas estructurales. En ese sentido aparecen las miradas postradicionalistas, en las que Lagarde (2018) vislumbra la idea de que las mujeres ya no sólo son tradicionales (en su construcción de género) sino que esto se entrecruza paralelamente con ser modernas.

> La contradicción interna de cada mujer reproduce en ella la lucha entre conservadurismo y modernidad, entre estancamiento y desarrollo, y entre patriarcalismo y feminismo, concebido este último en su faceta de horizonte cultural. Y cada mujer la vive en su mundo patriarcal y moderno, atrasado y conservador. La vida cotidiana se encuentra también escindida entre espacios públicos y privados controlados por instituciones más o menos conservadoras en los que se respiran subculturas y mentalidades diversas (Lagarde, 2018, p. 178).

Si bien las representaciones que algunas niñas hacen sobre sí mismas esbozan construcciones de modernidad, sería importante verificar al mediano y largo plazo, qué tanto de ello se logró, es decir, dentro de un orden estructural asentado en el patriarcado, y por ello queda en el tintero el análisis de las posibilidades que experimentarán estas niñas con base en la lucha entre la modernidad y el conservadurismo que alude Lagarde (2018).

En el caso de los niños, dentro de la producción representada en la Figura 8, se observa la presencia del estereotipo de la masculinidad tradicional al visualizarse como proveedores, fuertes, exitosos e independientes, lo cual Kimmel (1997, cit. en González, 2010) refiere como parte del ideario de lo masculino: “*Ser el timón*

principal. La masculinidad se mide por el poder, el éxito, la riqueza y la posición social. Tenemos que ser capaces de llevar las riendas de nuestras relaciones con las mujeres" (p.41).

De igual forma, dentro del ideario tradicional de lo masculino se identifica que: "la masculinidad es el repudio implacable de lo femenino […] la prueba de que se es un hombre, consiste en no mostrar nunca emociones" (Kimmel, 1997, cit. en González, 2010, p.42), sin embargo, en las producciones de los estudiantes aparecen de manera paralela elementos discursivos que diluyen la radicalidad de la masculinidad tradicional: "*quiero tener una vida saludable mental y físicamente, ser guapo"* (R_0.3_niño). "*No quiero ser soldado ya no vería a mi familia y eso me haría sentir triste"* (R_0.3_niño).

Es decir, dentro de los intereses de los niños surgen preocupaciones por su aspecto, el cuidado de la salud, el apego a la familia y la expresión de sentimientos. En ese sentido, Faur (2004), señala que ya no es posible hablar de una masculinidad hegemónica construida a partir de los valores androcéntricos, por el contrario, existen entramados que pudieran estar combinando elementos propios de la masculinidad hegemónica con otros elementos de masculinidades menos radicales.

Desde el feminismo esto puede comprenderse a partir de los estudios de los hombres, lo cual ha permitido identificar la pluralidad de las masculinidades como "construcciones simbólicas de los cuerpos" (Faur, 2004, p.48). Entonces, si las masculinidades son construcciones culturales reproducidas socialmente, éstas cobran sentido a partir de un contexto social, económico e histórico determinado:

> La masculinidad como una construcción cultural se desarrolla a lo largo de toda la vida, con la intervención de distintas instituciones (la familia, la escuela, el Estado, la religión, los medios de comunicación, etc.) que moldean modos de habitar el cuerpo, de sentir, de pensar y de actuar el género. Pero a la vez, establecen posiciones institucionales signadas por la pertenencia de género. Esto equivale a decir que existe un lugar privilegiado, una posición jerarquizada para ciertas configuraciones masculinas dentro del sistema de relaciones sociales (Faur, 2004, p.54).

Con base en las evidencias presentadas, es posible señalar que algunos de los estudiantes están viviendo procesos se sensibilización que los hace oscilar entre

diversas construcciones de las masculinidades, que como se verá en el análisis 4.3.2 Cuestionando los estereotipos: "¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?", hay un acercamiento a las denominadas "masculinidades igualitarias" (CNDH, 2018b).

Si bien, las dos imágenes presentadas son apenas un caso, aun así, es posible señalar que están emergiendo nuevas maneras de constituirse como mujeres y hombres, mismas que no se sujetan radicalmente a modelos estereotipados de la feminidad y la masculinidad tradicional. En ese tenor vale la pena reflexionar que estas respuestas no necesariamente se habrían encontrado en décadas anteriores. Asimismo, de manera general se identificó que las niñas presentaron mayor madurez intelectual reflejada en sus pensamientos e ideas, las cuales involucraron mayor abstracción a diferencia de los niños quienes predominantemente realizaron reflexiones menos profundas y situadas en su aquí y ahora.

En la cuarta actividad denominada "Lugares por visitar", se retomaron los conceptos de espacios público y privado en función a las representaciones estereotipadas y de los roles de género, todo ello con el propósito de identificar de qué manera se les había impedido acceder a ciertos espacios por considerarlos como femeninos o viceversa. Cabe señalar que, la actividad fue implementada el 25 de octubre de 2018 a partir de una adaptación de la Unidad Temática 2: "Muros que siguen de pie" (Leñero, 2010, pp. 57-58).

La actividad a desarrollar se basó en la siguiente consigna: *"imagina un lugar al que siempre hayas querido ir o estar pero que por algún motivo te diera miedo o pena decirlo. Por favor realiza un dibujo de dicho lugar y explica qué te gustaría hacer si algún día tuvieras la oportunidad de visitarlo".*

A partir de ello, se esperaba que las y los estudiantes plasmaran algunas de sus experiencias en torno a la discriminación por género para ocupar espacios dentro de lo público y lo privado. Sin embargo, al analizar las producciones se identificó que la consigna dada en mi papel como docente, no necesariamente comunicaba

el mismo mensaje que deseaba transmitir. En ese sentido, pudo influir la idea de “lugares por visitar” entendida más como una aspiración.

Por lo anterior, en las producciones las y los estudiantes se enfocaron a representar lugares que les gustaría visitar o conocer como la playa u otros que les causaba curiosidad porque los habían visto en algún medio.

En la Figura 9 y Figura 10 se muestran ejemplos de las producciones realizadas, si bien los hallazgos no apuntaron a identificar sus experiencias de género, sí ofrecieron información relevante para identificar la interacción que tienen con entornos digitales, sus inquietudes y pensamientos en relación con sus posicionamientos e ideas en torno al género.

De manera general se observa que tanto las niñas como los niños tienen acceso frecuente a diversos medios como la televisión o Internet, en sus producciones se refleja el conocimiento que tienen de otras partes del mundo, así como de personajes famosos: “*quiero ir a ver el baño de oro, vi en Internet que está en China”; “ir a Colombia a conocer a Maluma, ir a Puerto Rico a conocer a Ozuna”; “quiero ir a Corea del Sur a un parque queda en una ciudad de Corea”.* En algunas otras producciones se lee: *“ir a conocer a mis youtubers favoritos Sofía Castro y Ami Rodríguez”.*

En el caso de las niñas se observa de manera prevaleciente la expresión de sentimientos y emociones: *“me encantaría conocer Acapulco porque hay alguien que quiero y se lo he dicho a mi mamá”; “visitar a mi tío, no me da pena decirlo todos los de mi familia lo extrañamos”*. En algunas otras producciones se lee: *“yo quisiera ir a la playa, convivir, divertirme con mi familia”; “ir a las cascadas de Oaxaca quedarme 1 semana en la tranquilidad y disfrutar la naturaleza”.*

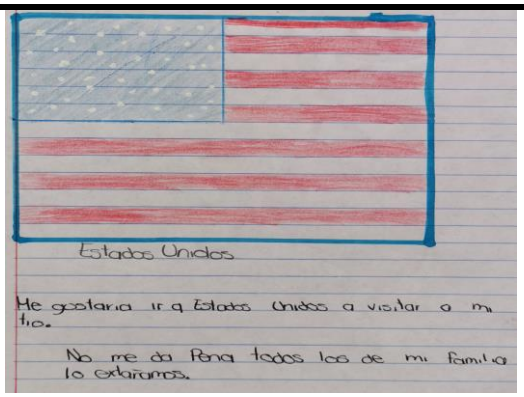
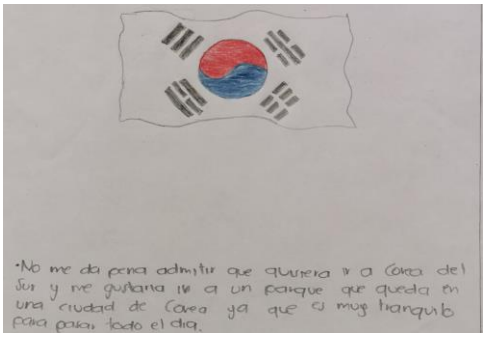
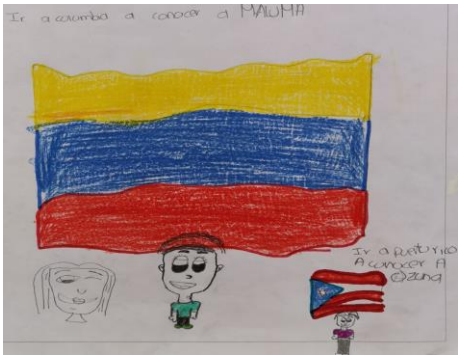
	*"Me gustaría ir a Estados Unidos a visitar a mi tío".* *"No me da pena todos los de mi familia lo extrañamos".*
"No me da pena admitir que quisiera ir a Corea del Sur y me gustaría ir a un parque que queda en una ciudad de Corea ya que es muy tranquilo para pasar todo el día".	
	*"Ir a Colombia a conocer a Maluma".* *"Ir a Puerto Rico a conocer a Ozuna".*
"No me da pena, a mi me encantaría conocer Acapulco porque hay alguien que quiero y se lo he dicho a mi mamá pero es muy caro, me encantaría conocerlo. *Hacer en la playa convivir, conocer la ciudad".*	

Figura 9: Lugares por visitar según las niñas.
Fuente: Producciones de las estudiantes.

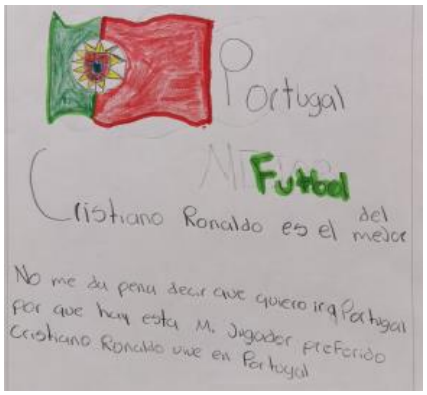
	"Quiero ir a ver el baño de oro para brillar como una estrella y lo vi en internet que está en China".
"Cristiano Ronaldo es el mejor" *"No me da pena decir que quiero ir a Portugal porque ahí está mi jugador preferido Cristiano Ronaldo vive en Portugal".*	
	"La guerra quisiera matar y servir al país" *"Concierto de BTS, divertirme y conocerlos e ir a Corea a verlos"* *"Torneo anual de videojuegos porque me gustaría ir, quiero divertirme".*
"A mí me gustaría jugar con los animales" *[oveja, vaca, yo].*	

Figura 10: Lugares por visitar según los niños.
Fuente: Producciones de los estudiantes.

En el caso de los niños se identifican principalmente actividades asociadas a gustos e intereses, *"quiero ir a Portugal porque ahí está mi jugador preferido Cristiano Ronaldo"*; *"la guerra quisiera matar y servir al país"; "divertirme, torneo anual de videojuegos"; "jugar con los animales".* En algunas otras producciones puede leerse: *"quiero ir a exatlón para competir contra los rojos y si un día voy ahí quiero que me toque en el equipo azul"; "quiero ir otra vez a jugar gotcha con mis primos"; "quiero ir a la Luna y hacer trucos con bici".*

En cuanto a la ubicación de las niñas y los niños en espacios públicos y privados puede señalarse que, a partir de las producciones analizadas, ambos se ubican en el espacio público, sin embargo, hay una distinción en la forma de asumirlos y/o vivenciarlos, lo cual refleja que dentro de sus propias conceptualizaciones como niña o niño existe la influencia de los estereotipos de género.

En el caso de las niñas, se hace presente la relación familiar y la expresión de sus sentimientos y emociones, es decir, a pesar de que se ubican en espacios públicos prevale en sus concepciones el apego por lo íntimo, lo privado. Mientras que en el caso de los niños se observa cómo se va trazando el ideario asociado a la independencia y un cierto distanciamiento de los lazos familiares, o la expresión de sentimientos y necesidades, es decir, su experiencia en el espacio público se caracteriza por la autonomía, la fuerza, la intrepidez o la valentía para realizar actividades que implican riesgo y/o aventura.

Lo anterior, refiere Colín (2010), es parte de un proceso educacional dado en ambientes tradicionales, el cual se manifiesta a partir de las aspiraciones de género que se imponen desde la infancia por la familia para restringir o alentar comportamientos y actitudes según sea niña o niño:

> […] casi una quinta parte del alumnado menciona que a los hijos los dejan salir a jugar y a las hijas no. Esto puede deberse a una característica que se atribuye a lo masculino y tiene que ver con cómo se brindan mayores libertades para los hijos y más control para las niñas (SEP-UNICEF, 2009, p.33).

Pareciera haber una concordancia entre los hallazgos generados en la presente investigación con los señalados en el informe de la SEP-UNICEF, lo cual no implica

asumir que los planteamientos de las niñas y los niños sean correctos o incorrectos, sin embargo, valdría la pena cuestionarse si son conscientes de ello para no adjudicárselos como naturales o como parte de un *deber ser* normado por los estereotipos de género y su práctica cotidiana.

De manera general, a lo largo de esta categoría se observa cómo las construcciones de niñas y niños parecieran estar en constante dinamismo y movimiento, es decir, sus pensamientos, ideas y reflexiones se ven influidos por su entorno, el acceso a oportunidades y las experiencias de vida que van perfilando su personalidad de género.

En ese sentido puede afirmarse que hay una permanente reconceptualización tanto de los estereotipos como de los roles de género que reproducen en su día a día, así como de la permanente influencia de "*n"* cantidad de variantes que coadyuvan a modelar su pensamiento y posicionamiento de género. Con respecto a la vida cotidiana, Lagarde expresa lo siguiente:

> Como espacio de la reproducción social y cultural, la vida cotidiana tiende a ser impermeable a cambios generados en esferas económicas, políticas o jurídicas. La metodología de la perspectiva de género se propone intervenir en los ámbitos de la vida cotidiana para traspasar las barreras que aíslan de estos cambios a las personas (Lagarde, 2018, p.235).

Finalmente, se sostiene la necesidad de propiciar escenarios que favorezcan la sensibilización en género de tal manera que todas esas construcciones manifestadas por las niñas y los niños puedan ser cuestionadas por sus protagonistas y sólo así se pueda incentivar la generación de cambios perdurables, es decir, partiendo desde lo íntimo y lo cotidiano y desde las propias concepciones e ideas. En ese sentido se ratifica que cualquier cambio debe ser gradual y a partir del convencimiento pleno de ello, de ahí la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje para aprender a colocarse los *lentes de género*.

4.3.2 Cuestionando los estereotipos: "¿qué tiene de especial que un hombre lave los trastes?"

En esta categoría se muestran algunas reflexiones y cuestionamientos que las y los estudiantes manifestaron durante algunas sesiones en torno a los atributos

supuestamente femeninos y masculinos en correspondencia con los cuerpos de mujeres y hombres, así como la identificación de situaciones estereotipadas que generan desigualdades de género dentro de la vida cotidiana. Para ello se presentaron diversas situaciones como casos hipotéticos (construidos con base en sus propias experiencias) como comerciales televisivos, películas y canciones de moda en los cuales se operativizó el concepto de "realidad de la vida cotidiana".

Dentro de los principales hallazgos se encontró mayor disposición, interés y participación en las actividades por parte de las niñas. En el caso de los niños, sus aportaciones fueron menos frecuentes y en general no reflejaban reflexiones sustantivas en torno a los temas abordados.

En la sesión del día 6 de septiembre de 2018, se trabajó con la actividad propuesta en la Unidad Temática 1: "Definiciones necesarias: conducir un auto de carreras" (Leñero, 2010, p. 38) en la cual se presentó al grupo una serie de cualidades o atributos (fortaleza, pericia, inteligencia, timidez, etc.) necesarios para conducir un auto de carreras. Una de las actividades propuestas consistió en clasificar las que consideraban como femeninas o masculinas. En total se presentaron 32 tarjetas mismas que se asignaron una por cada estudiante, de tal manera que cada niña y niño fueron pasando al pintarrón para clasificarlas en un cuadro de doble entrada que contenía los encabezados "atributos supuestamente femeninos" y "atributos supuestamente masculinos".

Conforme avanzaba el ejercicio, la clasificación de los atributos fue cada vez más compleja, particularmente para un grupo de niñas quienes manifestaban sus inconformidades de que algunos de sus compañeros (niñas y niños) iban colocando los atributos del lado de lo masculino: *"cuando dice fortaleza física a qué se refiere profesor, porque o sea, sí los hombres son más fuertes, pero también las mujeres somos, porque por ejemplo hacemos cosas que los hombres no, como tener hijos, entonces también somos fuertes físicamente"* (R_1.1_niña). Momentos después surgió otra inquietud por parte de otra niña: *"¿Por qué dicen que el miedo es cosa de niñas?, yo siento que los dos pueden tener miedo, aunque sea poquito, pero todos lo tenemos, todos tenemos debilidades"* (R_1.1_niña).

En el caso de los niños, no existió controversia por clasificar los atributos; en su mayoría los consideró como masculinos, dejando fuera atributos como la timidez, creatividad y delicadeza, los cuales fueron colocados como femeninos. Conforme siguió avanzando la sesión, y con un descontento cada vez mayor, una de las estudiantes realizó el siguiente planteamiento:

> [tono molesto] no me parece justo que estén diciendo que las mujeres somos débiles, yo no creo que todos los niños sean fuertes, por ejemplo, ni tampoco que todos sean rudos, yo los he visto llorando y ¡eso qué!, y quería decir que, no sé si esté bien, pero creo que cada quien debe hacer su lista de cómo se sienta cada quien […], hay cosas que tenemos en común los hombres y las mujeres por eso yo las pondría aparte (R_1.1_niña).

Con base en la última reflexión, se generó mayor inquietud, principalmente por parte de las niñas para que, dentro de esa clasificación, se agregara una tercera columna en donde "ambos" se incluyeran. Finalmente, uno de los estudiantes señaló: *"yo creo que todas las cualidades deben estar en medio [ambos] porque los hombres y las mujeres las pueden tener, no importa lo que seas"* (R_1.1_niño).

En relación a las ideas expuestas por los estudiantes es posible identificar la presencia de estereotipos, pero también se evidenciaron procesos de cuestionamiento como parte de un proceso reflexivo principalmente por inquietudes de las niñas quienes se resistieron a ser colocadas en ciertos atributos. Sin embargo, en otros casos sí se encontró resonancia en los procesos de subordinación histórica de las mujeres dentro del patriarcado: "ser mujer implica vivir a contracorriente, desde una condición inferiorizada a partir de la cual los hechos de las mujeres son desvalorizados o invisibilizados, y las colocan de antemano en una posición jerárquica menor, subordinada, y sometidas a dominación" (Lagarde, 2018, p. 78).

En el registro del 18 de octubre de 2018, se abordó una actividad propuesta en la Unidad Temática 2: "Muros que sigue de pie: anuncios y películas" (Leñero, 2010, pp.60-61) en la cual se mostraron tres comerciales televisivos, todos ellos representando el espacio doméstico y promocionando un lavatrastes. El primer comercial era protagonizado por una ama de casa, el segundo por un padre de familia que al lavar los trastes aparecía con una capa de super héroe y el tercero

presentaba a un hombre y una mujer lavando los trastes mientras platicaban sobre sus actividades del día.

De manera general se observó que durante el primer comercial no se generó ninguna reacción o comentario acerca del contenido del mismo, sin embargo, durante el segundo fue posible registrar comentarios provenientes principalmente de los niños: *"¿por qué tiene capa?"; "¡para qué le pusieron eso!"*, y en general se escucharon risas en una aparente desacreditación. Durante el tercer comercial, las niñas fueron quienes mostraron mayor inquietud al expresar ideas como: *"así está bien, que los dos ayuden"; "las mujeres no somos esclavas"; "¿dónde consiguió ese comercial profe?"* Posteriormente, en la plenaria se comentaron sus impresiones y se plantearon algunas interrogantes al respecto:

> […] a mí no me gustó el segundo comercial, no entiendo por qué le pusieron una capa si cualquiera puede lavar los trastes; maestro es que qué tiene de especial lavar los trastes, a mí me ponen a lavar los trastes todos los días y no siento que me tengan que poner una capa por eso, se veía ridículo (R_2.1_niño). Entonces también que le hubieran puesto una capa a la mamá [primer comercial] como a *super woman* (R_2.1_niña).

El resto de las reflexiones se muestran en la Tabla 13, donde a partir de la plenaria se consideró que el mejor comercial era el tercero porque reflejaba una actividad que "cualquiera" puede hacer y porque estaba siendo protagonizada tanto por mujeres como por hombres en escenarios de igualdad.

Tabla 13: Lavar los trastes, reflexiones durante la plenaria.

I: Durante el tercer comercial alcancé a escuchar que alguien dijo: "Las mujeres no somos esclavas", ¿quién lo dijo? [no hubo respuesta]. Me gustaría saber quién lo dijo porque me pareció un muy buen comentario, pero está bien, si no quieren decir quién fue, no pasa nada. Sólo me di cuenta que fue una niña.
Ala1: Fue Claudia, pero le da pena decirle.
I: Pero, ¿por qué pena?, ¿si fuiste tú Claudia [Ala2]?, ¿Te gustaría comentarnos por qué dijiste que las "mujeres no son esclavas"?
Ala2: Pues es que a veces así nos sentimos porque por ejemplo yo tengo dos hermanos y a ellos no los ponen a lavar los trastes, ni a limpiar tanto, bueno a veces sí lo hacen, pero no siempre.
I: Entonces crees que, si sólo ponen a las mujeres o niñas en este caso, ¿se puede considerar que sean esclavas?
Ala2: [Risa nerviosa] Bueno, no tanto como esclava, pero sí como su sirvienta.

I: ¡Ah! entonces fíjense, los demás qué opinan, ¿los niños qué opinan?

Plenaria niños: Yo si ayudo… yo también… ¡sí!, no sé por qué dicen que no, si sí ayudamos…

Ala3: Pero no siempre…

I: Me da mucho gusto saber que aquí todos colaboran en casa, y más que bueno o malo, es algo justo porque todos en la casa usamos trastes para comer, usamos el baño, usamos ropa y usamos muchas cosas, entonces lo justo es que entre todos limpiemos y no dejar que sólo nuestras mamás o sus hermanas hagan las cosas. Si no piénsele, pobres de sus mamás y de sus hermanas que tengan que limpiar lo que ensucian todos, por eso es importante que practiquemos la igualdad.

Al2: Mi mamá nos dice a mis hermanos y a mí lo que nos toca hacer, yo casi siempre lavo los trastes.

I: Muy bien, de eso hablamos, de que entre todos ayudemos en casa, yo, por ejemplo, al igual que Francisco también lavo los trastes en mi casa…

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_2.1_18/10/18).

Con base en los hallazgos generados, se retoma la idea de que existe "plasticidad" (Pizzaro, Guerra y Bermúdez, 2014) en las construcciones de género que tienen tanto las niñas como los niños. En ese sentido, las actividades propuestas permitieron profundizar y externar reflexiones en torno a quiénes pueden efectuar las actividades de la vida doméstica, así como a cuestionar los estereotipos a partir de las construcciones culturales que feminizan los espacios privados y masculinizan los espacios públicos (Leñero, 2010).

Una de las respuestas que mayor *eco* tuvo entre los estudiantes fue cuando uno de los niños señaló que lavar los trastes es una actividad de su vida cotidiana, incluso señaló que el comercial de un hombre lavando los trastes usando una capa de superhéroe caía en un acto grotesco: *"no siento que me tengan que poner una capa por eso, se veía ridículo"*. Lo anterior, sugiere plantear que algunos niños se encuentran viviendo procesos de sensibilización en género que, en parte, son propiciados en el entorno familiar y quizá con el proceso de intervención pueda atribuírsele a la escuela, permitiendo así que la masculinidad hegemónica se vaya reconfigurando a una de tipo igualitaria o corresponsable:

> Las masculinidades igualitarias y corresponsables son las deseables en este contexto y época. Estas masculinidades se caracterizan por ser aquéllas en las que los hombres

> cuestionan sus privilegios de género, expresan sus emociones, comparten con sus parejas tareas del hogar y cuidado de la familia en corresponsabilidad, no ejercen violencia, respetan, aceptan y promueven la igualdad de la mujer (CNDH, 2018b).

Por otra parte, también fue relevante el comentario de una de las niñas: *"las mujeres no somos esclavas"* para referirse a la persistencia de los estereotipos de género en las actividades domésticas. Al respecto Gonzalbo (2016), plantea que históricamente las mujeres han vivido aprisionadas en lo que denomina: "los placeres de la esclava", lo cual se enlaza perfectamente con el comentario ya mencionado de una de las niñas:

> […] la mujer se somete a lo que se ha llamado la tiranía de la intimidad, esa intimidad que agasaja a la mujer, que la convierte en la reina de la casa, que le hace regalos, que la obsequia, que le pide que sea hermosa para que adorne a donde quiera que vaya, esa tiranía que hace que las mujeres se sientan fascinadas por un mundo artificial porque en realidad no se dan cuenta de que lo que están disfrutando es lo que se ha llamado los placeres de la esclava (Gonzalbo, 2016).

En esa tesitura, parte del sentido que guarda este proceso de intervención es justamente visibilizar situaciones que ocurren en la vida cotidiana y que pasan desapercibidas, a fin de hacer conscientes tanto a niñas como a niños de la importancia de modificar conductas y/o pensamientos que perpetúan prácticas estereotipadas y de dominación patriarcal.

Como nota al margen, se encontró una correspondencia de este hallazgo con el informe: "Mujeres y hombres en México" con respecto a que la condición de género de mujeres y hombres económicamente activos se ha ido modificando para compaginar la vida laboral con la doméstica. En ese sentido, "en el año 2008, de la población económicamente activa, el 52.5% de los hombres y el 90.3% de las mujeres realizaban trabajo extradoméstico y doméstico" (INEGI, 2009, p.275) mientras que, de acuerdo a "la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo" (INEGI, 2016, p.170) dentro de la población económicamente activa, los porcentajes se incrementaron: 55.3% de los hombres y el 92.0% de las mujeres respectivamente.

Si bien, los porcentajes aún son asimétricos, estos datos reflejan que los estereotipos no son estáticos y la participación de los hombres en actividades

domésticas se ha ido incrementando en los últimos años, de tal manera que, con procesos de sensibilización en género, la división sexual del trabajo y la interacción en espacios públicos y privados puedan irse modificándose en el mediano y largo plazo.

En la tercera actividad recuperada dentro de esta categoría, se retoma la sesión del 08 de febrero de 2019, la cual se basó en la Unidad Temática 4: “Lentes para el análisis” (pp.108-110). En la actividad propuesta en esta unidad, se propone analizar el caso de: “El sueño roto de Rosita Jiménez” (Reyes, 2007 citado en Leñero, 2010, p. 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.

Se consideró pertinente adaptar esta actividad para no sólo representar el caso de Rosita, sino también el caso de “Mario el hermano mayor” (de construcción propia) a fin de que pudieran identificar que los estereotipos de género afectan tanto a mujeres como a hombres.

Para el desarrollo de la actividad se leyó en voz alta primero el caso de Rosita dentro de una plenaria y a partir de ello se plantearon algunas interrogantes para guiar la discusión. Posteriormente se presentó el caso de Mario en los mismos términos **(ver Anexo 4**). A partir del análisis de los casos, se muestra la Tabla 14 donde se presentan las reflexiones suscitadas durante la plenaria.

Tabla 14: Reflexiones durante la plenaria, los casos de Rosita y Mario.

-Rosita Jiménez-
I: ¿Qué les pareció el caso de Rosita Jiménez?
Ala1: Muy machista.
Ala2: Muy injusto, la mamá de Rosita es muy machista porque piensa que las mujeres no podemos estudiar ni trabajar, ni ser alguien en la vida, que los hombres nos tienen que mantener.
Ala3: Y que su mamá no ganaba mucho dinero, por eso quería que le ayudara.

I: Sí, porque ahí dice que su papá los abandonó, entonces la única que trabajaba era la mamá, y ¿qué hacía?

Plenaria: Lavar ropa ajena; hacía tortillas.

I: Sí, entonces con lo que ganaba pues no alcanzaba a pagarle a todos. Entonces no les parece que es una …. [Ala interrumpe y exclama "injusticia], sí es una injusticia, pero también tiene lógica ¿no?

Al1: Sí porque son pobres.

I: Sí, son pobres y entonces, aunque quiera ¿cómo le hace?

Al2: Pues entonces que sacaran al más burro [refiriéndose a uno de los 2 hermanos varones de Rosita].

I: Pero, ¿si todos son igual de listos?

Ala4: Pues entonces que sacaran al más grandote.

Al3: O que se vayan turnando.

Ala5: O que uno de los hermanos mayores se vaya a trabajar.

I: Pero si se queda sin estudiar el hermano mayor, el ya no va a poder mantener a su esposa ni a sus hijos.

Ala5: Pero su esposa tiene que estudiar también.

Ala6: ¡Puede estudiar y trabajar!

I: Exacto, puede estudiar y trabajar, también dijeron algo de una beca.

Ala5: ¡Yo!, porque podría conseguir una beca.

I: Entonces, ¿ustedes creen que la solución que propone la mamá es la mejor opción?

Ala5: Es que sí pero no, mire, hay otras formas de solucionar el problema.

I: Entonces cuál sería la mejor solución en el caso de Rosita, ¿qué tendríamos que considerar?

Al4: Que Rosita siga en la escuela porque no es justo, ella tiene derecho a estudiar.

Ala5: Que le consigan una beca del gobierno, para que no deje de estudiar.

I: Entonces una solución que me acaban de dar es que consiga una beca, ¿qué más?

Ala6: Que todos consigan trabajo, para que todos ayuden y todos estudien…

I: Entonces que entre todos busquen una solución porque el que Rosita deje de estudiar, ¿es un asunto que sólo le afecta a ella?

Plenaria: No.

I: Entonces por eso deben pensar en una solución donde se involucren todos.

Ala5: O que la mamá haga tortillas y que todos le ayuden a venderlas.

Plenaria: ¡Ah! Sí.

I: Entonces ven, hay alternativas que no sacrifican a nadie y menos a ella porque la estaban sacrificando por ser mujer, al cabo "ella se iba a casar" y como vimos eso es una…

Plenaria: Injusticia.

I: Entonces, cuando pensemos soluciones a cualquier problema, tenemos que pensar en varias opciones para elegir la mejor, o sea la que no perjudique a nadie.

-Mario-

I: ¿Qué me pueden decir del caso de Mario?

Al1: Que era pobre.

Ala1: Que también tiene muchos hermanos.

I: También tiene muchos hermanos, y con sus papás, ¿cuántos son?

Plenaria: Nueve.

I: ¡Nueve!, entonces, aunque ganara mucho dinero en el mercado, pues no alcanza a mantenerlos a todos.

Ala2: Por eso le dijo que se saliera de la escuela para ayudar a mantener sus hermanos.

Ala3: Pero a poco Mario les va a poder dar mucho dinero.

I: No, pero por eso dice: “para que nos ayudes…”

Ala3: Ay pues que mejor se lleven a su abuelita.

I: Pero a ver, si se llevan a la abuelita, eso sería una opción viable, ¿la abuelita podrá ayudar en el mercado?

Al2: No porque en el mercado se necesita cargar cosas que tal y si se rompe la espalda, por eso le dijeron a Mario.

I: Sí, porque las condiciones físicas de la abuelita no son las mejores, ¿verdad?

Ala2: ¡Y a poco las de Mario sí!

I: Pero Mario es hombre y es el hermano mayor, aquí dice [señalando el caso].

Ala2: [tono molesto] ¡Ay profe!

I: Entonces ¿no creen que eso tenga algo que ver?, es una pregunta, sólo es una pregunta, yo no estoy diciendo que esté bien o mal, ¿qué opinan?

Al3: A lo mejor pueden contratar a una persona para que les ayude y pagarle.

I: Podría ser, pero en el caso dice que van a sacar a Mario de la escuela porque no alcanzan de dinero… “nosotros no comemos letras sino frijoles”, ¿ustedes están de acuerdo con lo que dice el papá de Mario?

Ala4: No porque para ser ingeniero tiene que estudiar la primaria, la secundaria y la prepa y si no aquí en San Luis está el CEBETIS.

I: Entonces si tuvieras al papá de Mario enfrente ¿qué le dirías?

Ala4: ¡Ah! que siga estudiando porque puede ganar más dinero como ingeniero que como ayudante en el mercado.

Al3: Pues yo creo que está bien así, que les ayude sólo en las vacaciones, pero que no lo saquen de estudiar.

I: ¿No creen que se parecen el caso de Rosita y el Mario?, a Rosita la quieren sacar de estudiar porque es…

Plenaria: Mujer.

I: Y a Mario lo quieren sacar porqué…

Plenaria: Es el mayor y es hombre.

I: Se acuerdan de una palabra que utilizamos la semana pasada para decir algo que pasa cuando piensan… [interrupción de una alumna].

Ala4: Estereotipos.

I: Exacto, estereotipos, ¿no les parece que estos casos son estereotipos?

Ala4: Sí porque están siendo muy machistas.

I: Machistas, pero en el caso de Rosita y ¿en el caso de Mario?

Plenaria: También.

Ala5: También porque lo quieren sacar de estudiar porque es el mayor, pero porque es hombre.

I: ¡Ah! entonces ¿el machismo sólo afecta a las mujeres?

Plenaria: No.

I: Exacto, el machismo no sólo afecta a las mujeres, sino que también a los hombres, fíjense entonces esa palabra es muy interesante porque luego cuando decimos "ah, es que es muy machista" pensamos que sólo afecta a las mujeres y no necesariamente, porque estamos hablando de los estereotipos que nos hacen creer que las mujeres son de una forma y los hombres de otra…

I: Pero entonces qué opciones tienen para el caso de Mario, ¿qué harían ustedes si fueran Mario?

Al4: Pues que también le consigan una beca.

Ala6: Pues ayudar a sus papás los fines de semana y en las vacaciones para que él mismo se pague su inscripción a la secundaria y que él se compre sus útiles escolares.

I: Sí porque ésa era la idea que tenía Mario, trabajar en vacaciones para ganar dinero y luego seguir estudiando la secundaria, pero luego su papá le dice que lo van a sacar de la escuela y ¿cómo se sintió Mario?

Ala7: Enojado.

Al5: Triste.

Ala7: Sí, también frustrado, luego está enojado porque dice "¡maldita pobreza!".

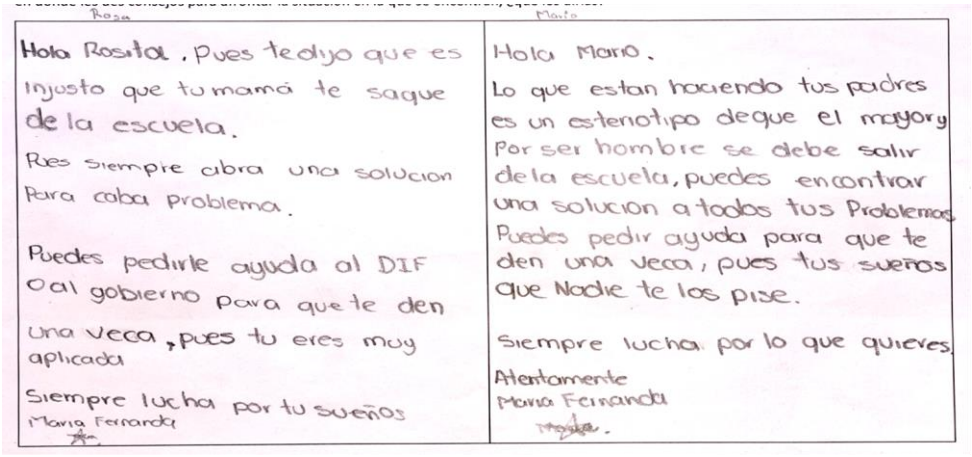
Ala4: Así le pasó a mi papá, él no era así de *uuh* muy pobre, pero sí tenían escasos recursos, pero mi papá siempre estudió así bien porque su papá le pagaba sus estudios, pero hoy es jefe de planta, es ingeniero mi papá.

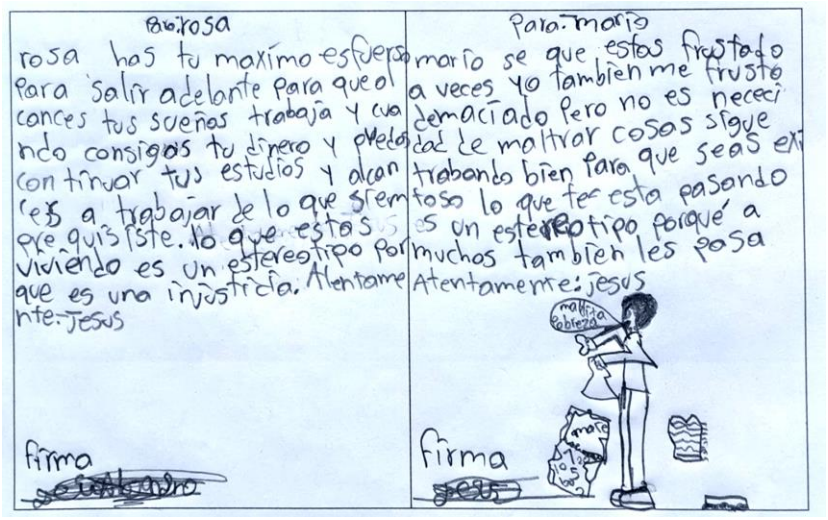
I: Fíjense, entonces la historia del papá de Alisson es un ejemplo de que hay varias opciones, sólo hay que fijarnos para elegir la más adecuada…

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_4.1_8/02/19).

Con base en los diálogos anteriores, se pueden constatar los procesos reflexivos que ocurrieron durante el análisis de los casos de Rosita y Mario; en ellos los estudiantes fueron capaces de identificar las situaciones estereotipadas construidas alrededor de los protagonistas y fueron capaces de ofrecer algunas alternativas para impedir que se cometieran actos de discriminación por género.

Para terminar con la actividad, se les pidió que escribieran una carta dirigida a Rosita y Mario en donde les dieran consejos para afrontar de una mejor manera las situaciones por las que estaban atravesando. En la Figura 11 se muestran dos ejemplos de las producciones realizadas.

<table>
<tr><td colspan="2"> 
Rosa
Hola Rosita, Pues te diyo que es injusto que tu mamá te sague de la escuela.
Pues siempre abra una solucion Para caba problema.
Puedes pedirle ayuda al DIF O al gobierno para que te den una beca, pues tu eres muy aplicada
Siempre lucha por tu sueños
Maria Fernanda
Mario
Hola Mario.
Lo que estan haciendo tus padres es un estenotipo degue el mayory Por ser hombre se debe salir dela escuela, puedes encontrar una solucion a todos tus Problemas Puedes pedir ayuda para que te den una beca, pues tus sueños que Nadie te los pise.
Siempre lucha por lo que quieres
Atentamente
Maria Fernanda</td></tr>
<tr><td>Hola Rosita, pues te digo que es injusto que tu mamá te saque de la escuela.
Pues siempre habrá una solución para cada problema.
Puedes pedirle ayuda al DIF o al gobierno para que te den una beca, pues tú eres muy aplicada.
Siempre lucha por tus sueños.
María Fernanda</td><td>Hola Mario.
Lo que están haciendo tus padres es un estereotipo de que el mayor y por ser hombre se debe salir de la escuela, puedes encontrar una solución a todos tus problemas. Puedes pedir ayuda para que te den una beca, pues tus sueños que nadie te los pise.
Siempre lucha por lo que quieres.
Atentamente María Fernanda</td></tr>
</table>



Para Rosa: *Rosa has (sic) tu máximo esfuerzo para salir adelante para que alcances tus sueños, trabaja y cuando consigas tu dinero y puedas continuar tus estudios y alcances a trabajar de lo que siempre quisiste. Lo que estas viviendo es un estereotipo porque es una injusticia.* *Atentamente: Jesús*	*Para Mario:* *Mario sé que estás frustrado a veces yo también me frustro demasiado pero no es necesidad de maltratar cosas, sigue trabajando bien para que seas exitoso, lo que te está pasando es un estereotipo porque a muchos también les pasa.* *Atentamente: Jesús*

Figura 11: Carta a Rosita y a Mario.
Fuente: Producciones de estudiantes.

De las producciones escritas, se recupera el ánimo que los estudiantes intentan contagiar a Rosita y a Mario: *"siempre lucha por tus sueños"; "siempre lucha por lo que quieres"; "haz tu máximo esfuerzo"; "a muchos también les pasa".*

Por otra parte, las producciones también recuperan que las situaciones expuestas son producto de los estereotipos construidos en torno al género. 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 el estudiante; asimismo plantea que actuar violentamente no lo resuelve: "*no hay necesidad de maltratar cosas",* lo cual refiere nuevamente a un ejercicio y reflexión sobre masculinidades igualitarias y corresponsables (CNDH, 2018b).

Finalmente se muestra la cuarta actividad de esta categoría la cual también corresponde la Unidad Temática 4: "Lentes para el análisis". En ella Leñero (2010)

propone la lectura del cuento: “Elenita”, de Geeslin Campbell (2008). En la propuesta original esta actividad está dirigida para estudiantes de 1° y 2° grados, sin embargo, se adaptó para trabajarla dentro del grupo de intervención. Otro de los ajustes realizados fue abordarlo desde una versión en videocuento.

Durante la proyección se observó que la historia de Elenita fue del interés de los estudiantes; incluso en una de las escenas se escuchó lo siguiente: “*se parece a la historia de Sor Juana ella también se vistió de hombre”* (R_4.2_niña). Posteriormente se recuperó el contenido del cuento en una plenaria. En la Tabla 15 se muestra un fragmento de la discusión generada.

Tabla 15: Análisis de género, caso del cuento sobre Elenita.

I: ¿Qué les pareció el cuento?
Ala1: Que el papá de Elenita pensaba con muchos estereotipos, porque le decía que ella no podía ser sopladora de vidrio porque era niña y porque era muy débil y tenía miedo de que se quemara.
I: Y ¿qué hizo Elenita cuando tuvo ese problema?
Ala2: Se fue de su casa y se visitó de hombre para que la enseñaran a soplar vidrio.
Al1: Sí, se vistió con la ropa de su hermano.
I: Y ¿por qué se vistió de hombre?
Al1: Porque sólo los hombres pueden soplar vidrio.
I: ¿Esta historia no se les hace familiar?… [interrupción].
Ala3: Sí, a Sor Juana Inés de la Cruz.
Al2: Sor Juana se visitó de hombre porque quería ir a la universidad.
I: Ajá, a Sor Juana Inés, pero en el caso de ella fue en la vida real, ella quiso vestirse como hombre para poder ingresar a la Universidad[4], sin embargo, no lo logró. Aquí lo importante es que lo quería hacer porque en su época los estereotipos estaban aún más fuertes, ahora en el año 2019 han disminuido y mientras más reflexionemos sobre el tema de género más fácil va a ser romperlos.
Ala1: Sí, porque ahorita las mujeres ya podemos estudiar y no hay que vestirnos de hombre, bueno, sí usamos pantalones, pero ya son para mujeres y hombres y antes no, sólo los hombres usaban pantalones…

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_4.2_15/02/19).

[4] […] También relata que, al saber de la existencia en México de una universidad donde se instruía a varones, ruega le corten el cabello y la vistan como hombre para aplicarse en el estudio de las ciencias. No cabe duda que lo anterior le significó una inexplicable diferencia entre ser varón y ser mujer, y la certeza de que por cuestión de género fuera excluida del derecho al conocimiento (Gutiérrez, 2004, p.38).

En esta primera parte de la actividad, se observó que existe una cierta familiaridad con el vocabulario de género al emplear términos como estereotipos; por otra parte, es posible afirmar que algunos de ellos cuentan ya con sus *lentes de género* al identificar situaciones que promueven las desigualdades entre mujeres y hombres incluso llegan a hacer asociaciones con situaciones parecidas como lo fue el caso de Sor Juana Inés de la Cruz.

La segunda parte de la actividad se efectuó de manera individual. Para ello se les propuso continuar el análisis a partir de las siguientes interrogantes: *¿Qué opinas de que Elenita se haya disfrazado de niño para aprender el oficio de sopladora de vidrio como su papá? Si tuvieras la oportunidad de aprender un/unos oficios, ¿cuáles serían?, dibújalos. De los oficios que dibujaste, ¿crees que es importante ser mujer u hombre para poder aprenderlo?, ¿por qué? Si pudieras platicar con Elenita, ¿qué le dirías?*

A partir de dichas interrogantes se muestra la Figura 12 donde se recuperan dos ejemplos de las producciones de las y los estudiantes. Con base en las producciones es posible identificar que de manera general existe aprobación (hasta cierto punto) por parte de los estudiantes para aceptar que Elenita se haya disfrazado de hombre: *“fue muy valiente”*, sin embargo, también se recupera el único caso en donde una alumna “desaprueba” lo ocurrido: *“no debió haberse disfrazado de niño, debió ser ella misma y demostrar que las niñas también pueden”*.

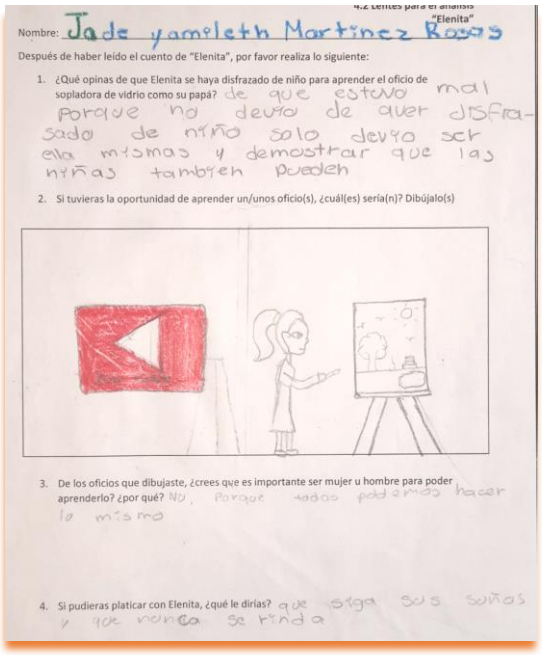
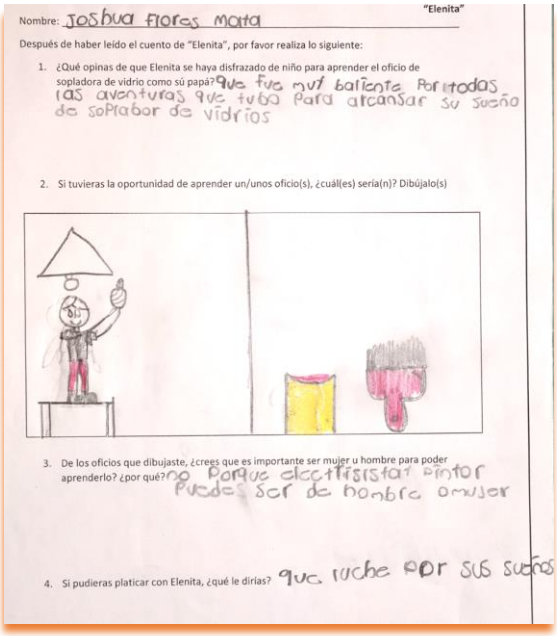
	*1. ¿Qué opinas de que Elenita se haya disfrazado de niño para aprender el oficio de sopladora de vidrio como su papá?* ***"De que estuvo mal porque no debió de haberse disfrazado de niño, sólo debió ser ella misma y demostrar que las niñas también pueden".*** *2. Si tuvieras la oportunidad de aprender un/unos oficios, ¿cuáles serían?, dibújalos; de los oficios que dibujaste.* **Dibujo 1: Youtuber.** **Dibujo 2: Pintora.** *3. ¿Crees que es importante ser mujer u hombre para poder aprenderlo? ¿por qué?* ***"No, porque todos podemos hacer lo mismo".*** *4. Si pudieras platicar con Elenita, ¿qué le dirías?* ***"Que siga sus sueños y que nunca se rinda".***
	*1. ¿Qué opinas de que Elenita se haya disfrazado de niño para aprender el oficio de sopladora de vidrio como su papá?* ***"Que fue muy valiente por todas las aventuras que tuvo que pasar para alcanzar su sueño de ser sopladora de vidrios".*** *2. Si tuvieras la oportunidad de aprender un/unos oficios, ¿cuáles serían?, dibújalos; de los oficios que dibujaste* **Dibujo 1: Electricista.** **Dibujo 2: Pintor.** *3. ¿Crees que es importante ser mujer u hombre para poder aprenderlo? ¿por qué?* ***"No, porque electricista y pintor puede ser de hombre o mujer".*** *4. Si pudieras platicar con Elenita, ¿qué le dirías?* ***"Que luche por sus sueños".***

Figura 12: Elenita y yo.
Fuente: Producciones de estudiantes.

Pareciera entonces que en los dos casos presentados hay enfoques diferentes e incluso antagónicos: por una parte, el estudiante aplaude el hecho ya que, representó un acto de valentía, de osadía y aventura, atributos que como se ha

hecho mención en otros momentos, son considerados como masculinos, en este caso, Elenita protagoniza un “rompimiento” de los estereotipos de género.

No obstante, la estudiante reflexiona con mayor detalle al señalar que al disfrazarse de hombre, está cayendo en la reproducción de los estereotipos, es decir, la idea de que una mujer no puede ser sopladora, se mantiene vigente, incluso señala que debió demostrar sus capacidades sin ocultar que era una niña, en una especie de legitimación y empoderamiento a través del rompimiento real del estereotipo.

> La conciencia de tener derechos no se ha anclado en la mayoría de las mujeres, y mucho menos derechos asociados a su género. Las ideologías patriarcales han calado profundamente en las mujeres y muchas no sienten derecho a tener derechos como mujeres […] estructurada en su conciencia por ideologías que aseveran la igualdad natural entre mujeres y hombres, se sienten inferiorizadas y con menoscabo de su valor humano frente a los hombres (Lagarde, 2018, p. 218).

Sería importante agregar que dicha conciencia de la que habla Lagarde, es necesario afianzarla entre los niños y los hombres, pues la igualdad sólo se puede lograr a través de esfuerzos conjuntos. Resulta alentador encontrar reflexiones que cuestionen las acciones mostradas en el cuento y se asuman posturas que rompan la aparente armonía generada desde los estereotipos de género.

En cuanto al resto de las preguntas, el 100% de los estudiantes identificó que los oficios y profesiones no tienen por qué relacionarse a la condición de género, de tal forma que se obtuvieron respuestas como niñas plomeras, futbolistas, youtubers, fotógrafas, mientras que en el caso de los niños se enfocaron a actividades como: futbolistas, pintores, soldados y DJ. Finalmente, en la última pregunta, las respuestas se enfocaron a alentar a Elenita: *“lucha por tus sueños, nunca te rindas”.*

Dentro de los análisis efectuados para esta segunda categoría, se recupera que las actividades implementadas han permitido generar efectivos procesos reflexivos en los cuales las niñas y los niños han sido protagonistas. También las actividades posibilitaron la visibilización de situaciones estereotipadas dentro de la vida cotidiana, así como emplear vocabulario propio de los estudios de género como lo fue: machismo, igualdad, estereotipos, espacios públicos y privados, entre otros. Un aspecto de gran relevancia es que las actividades mostradas ocurrieron en

diferentes momentos de la intervención por tal motivo se puede apreciar con mayor claridad el proceso vivenciado dentro del aula.

De manera general se observan avances en cuanto a una participación dinámica y constante dados en entornos cálidos; asimismo se observa que las actividades han tenido un mayor alcance en las niñas para cuestionar y reflexionar, aspecto que, como ya se refirió anteriormente, puede interpretarse como parte de sus inquietudes producto de las desigualdades dadas con el devenir histórico cultural y que al día de hoy perduran de manera sutil en situaciones de la vida cotidiana como por ejemplo, en la designación de quiénes se dedican a las actividades domésticas.

4.3.3 ¿Por qué invisibles si son de carne y hueso?

En la presente categoría se recuperaron reflexiones y posicionamientos de los estudiantes respecto de la idea de que las mujeres con el devenir histórico han sido invisibilizadas en diferentes espacios y ámbitos, incluso en aspectos relacionados con su derecho a la propia toma de decisiones. En ese sentido, las actividades implementadas tomaron como principal recurso, el análisis de videos de consumo cotidiano como cuentos, caricaturas y películas.

Las actividades implementadas fueron adaptaciones de las Unidades Temáticas 2: “Muros que siguen de pie” (Leñero, 2010, pp. 60 y 61) y 3: “Contra lo obvio y lo natural” (Leñero, 2010, pp.86-88).

La primera actividad denominada “Vamos al cine”, fue considerada como la base para el desarrollo de las actividades posteriores, razón por la cual se retomó el planteamiento de partir de elementos cercanos y “aparentemente” fáciles de comprender para que el análisis de género fluyera de mejor manera.

Se inició la sesión recuperando algunos saberes previos asociados a la comprensión de los estereotipos y la diferenciación de los espacios públicos y privados.

Para esta primera sesión, se propuso revisar una versión en videocuento de “La boda de la ratita” de Mireya Cueto (1986). Después de revisarlo, en plenaria se

buscó la reflexión de los estudiantes a partir de las siguientes interrogantes: ¿qué opinas sobre lo que hacen los papás de la ratoncita?, ¿qué papel jugó la ratoncita a lo largo del cuento?, ¿por qué crees que los papás le buscaron esposo a la ratoncita?, ¿estás de acuerdo en que la historia haya sido así?, ¿cuáles son los atributos supuestamente masculinos que los papás pensaban que debía tener el futuro esposo de la ratoncita?, ¿cuáles son los atributos supuestamente femeninos que debía tener la ratoncita?, ¿qué le cambiarías a la historia? ¿por qué?, entre otras. A partir de las preguntas señaladas se muestra la Tabla 16 con algunas reflexiones que tuvieron lugar en la plenaria.

Tabla 16: Cuestionando la invisibilización de la mujer.

I: ¿Qué opinan sobre el cuento?, ¿qué hicieron los papás de la ratoncita?
Ala1: No estuvo bien que le buscaran esposo a la ratoncita, porque qué tal que ella no se quería casar, o sea no todos son felices casándose.
I: Pero entonces, por qué, sus papás querían casarla, ¿todos debemos casarnos?, ¿está bien o está mal casarse?
Ala2: Yo pienso que no está bien o mal si te casas o no, pero es que, en el cuento, los papás le decían que se casara con el más fuerte, con el mejor, y por eso lo andaban buscando.
Al1: Pero o sea no es lógico, ¡cómo se va a casar una ratona con una pared o con una nube! Eso no puede ser.
I: Bueno, recuerden que este cuento es para niños pequeños, y acuérdense que en los cuentos echamos a volar la imaginación, ahorita tú ya eres más grande por eso no te suena lógico, pero para los niños pequeños a lo mejor sí. Pero a ver, no me han dicho está bien o está mal casarse.
Ala3: Pues es que, si tú quieres casarte si está bien, pero no te deben de obligar, es como dice la princesa Fiona en Shrek, hay que buscar al verdadero amor [risas].
I: Muy bien, entonces si decido casarme o no es una decisión personal. En el cuento, ¿qué decía la ratoncita, se quería casar o no?
Ala4: Pues ni hablaba, sus papás eran los que hablaban con los pretendientes.
I: y ¿por qué creen que ella no hablaba?
Al2: Porque se lo tenían prohibido.
Plenaria: No es cierto, ¡no!
Ala5: Profesor, yo pienso que ella no hablaba porque o sea a ella no la dejaban opinar sobre sus pretendientes.
I: Y, ¿ustedes creen que esté bien que no la dejaran opinar?
Ala6: Como que sus papás tenían miedo que no se fijara en un buen esposo.

Al3: Pero ella no decidió a su esposo.

I: Pero estuvo bien eso que hicieron sus papás, ¿quién es el que debe elegir con quien se casa?

Plenaria: Pues nosotros/ la ratona.

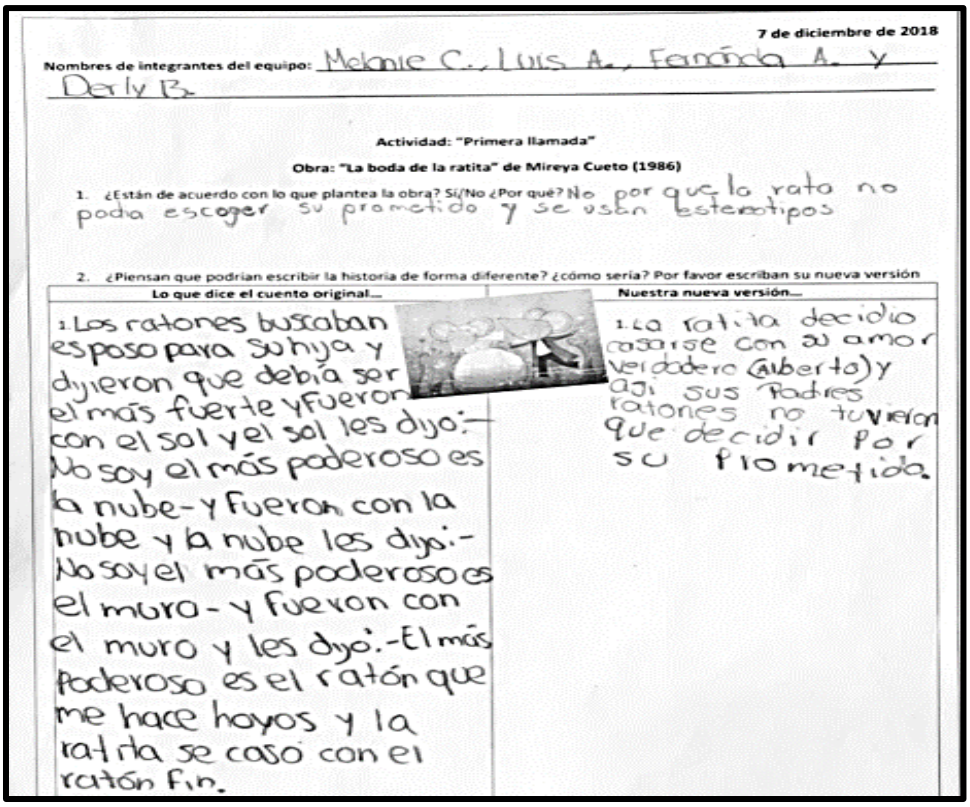
Ala7: Pero la ratoncita era como muy delicada por eso le buscaban esposo sus papás para que la cuidara.

Al4: Yo pienso que no debieron buscarle esposo, qué tal que si ella estaba enamorada de otro ratón [risas], ella tenía que casarse con el verdadero amor, no con el que sus papás le dijeran…

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_3.1_7/12/18).

En el diálogo anterior se muestra la discusión efectuada a partir de un cuento infantil. El objetivo de la actividad era analizar la historia para hacer visible la situación de subordinación y de estereotipos presente en los personajes de la ratoncita y de sus padres, para ello el interrogatorio reflexivo permitió visibilizar la situación descrita y que a su vez las y los estudiantes plantearan sus posicionamientos a fin de generar un trato igualitario por razón de género.

Posteriormente, se les pidió que se organizaran en equipos de cuatro integrantes para que continuaran la reflexión del cuento a partir de la siguiente interrogante: *¿Piensan que podrían escribir la historia de forma diferente?,¿Cómo sería? Por favor escriban su nueva versión.* En la Figura 13 se muestra una de las respuestas recuperada de manera representativa.



7 de diciembre de 2018

Nombres de integrantes del equipo: Melanie C., Luis A., Fernanda A. y Derly B.

Actividad: "Primera llamada"

Obra: "La boda de la ratita" de Mireya Cueto (1986)

1. ¿Están de acuerdo con lo que plantea la obra? Si/No ¿Por qué? No por que la rata no podia escoger su prometido y se usan estereotipos

2. ¿Piensan que podrían escribir la historia de forma diferente? ¿cómo sería? Por favor escriban su nueva versión

Lo que dice el cuento original...	Nuestra nueva versión...
1. Los ratones buscaban esposo para su hija y dijeron que debía ser el más fuerte y fueron con el sol y el sol les dijo:- No soy el más poderoso es la nube- y fueron con la nube y la nube les dijo:- No soy el más poderoso es el muro- y fueron con el muro y les dijo:- El más poderoso es el ratón que me hace hoyos y la ratita se casó con el ratón Fin.	1. La ratita decidio casarse con su amor verdadero (Alberto) y aji sus Padres ratones no tuvieron que decidir por su prometida.

Figura 13: La boda de la ratita.
Fuente: Producciones de estudiantes.

En la "nueva" versión que los estudiantes construyeron era fundamental la reflexión en torno a la importancia de generar mecanismos de empoderamiento femenino, entendiendo por esto: "la lucha por sus derechos de género y por transformar el orden social y cultural" (Lagarde, 2018, p. 220). En el caso del cuento, esto se vería reflejado si lograban identificar que la toma de decisiones respecto a con quién casarse era inherente a la ratoncita, no de sus papás; *"los otros"* diría Lagarde (2012), pero que, sin un análisis de género, este hecho pasaría desapercibido al naturalizar mecanismos estereotipados de dominación patriarcal.

> Hombres y mujeres conviven y reproducen constantemente patrones de desigualdad, [ellas] requieren a los otros -los hombres, los hijos, los parientes, la familia, la casa, los compañeros, las amigas, las autoridades, la casa, el trabajo, las instituciones-, y los requieren para ser mujeres de acuerdo con el esquema dominante de feminidad (Lagarde, 2014, p. 82).

En el ejemplo presentado se observa el proceso de visibilización de la ratoncita puesto que le atribuyen el derecho para tomar decisiones como un acto de igualdad de género: *"la ratita decidió casarse con su amor verdadero…"*, a diferencia de la

versión original, donde su personaje permanecía pasivo y subordinado como parte de una realidad velada e incluso naturalizada.

La segunda actividad implementada se denominó: “De caricaturas a películas de la vida real”. Para su implementación se retomó la sugerencia didáctica de Leñero (2010, p. 61) que propone analizar películas en las que se modifiquen o se rompan estereotipos de género a través de personajes femeninos ocupando o realizando actividades supuestamente masculinas y/o personajes masculinos realizando actividades supuestamente femeninas.

Por lo anterior, se decidió analizar dos películas: “Valiente[5]” y “Figuras Ocultas[6]”, no obstante, fue necesario realizar algunos ajustes en cuanto al manejo del tiempo dentro del aula pues, de manera excepcional, se dedicaron dos horas en cada sesión para ver las películas en su totalidad. A cada estudiante se le pidió que tuviera a la mano su cuaderno de notas y que durante las películas prestara atención e identificara los siguientes elementos: a) Personaje(s) principal(es); b) Ejemplos de situaciones de estereotipos de género; c) Ejemplos de situaciones de trato desigual por razón de género y d) Formas de enfrentar las desigualdades y/o estereotipos del personaje principal.

Cabe señalar, que para este momento de la intervención las y los estudiantes eran capaces de identificar los conceptos de estereotipos y desigualdad de género porque se habían venido abordado desde el comienzo de la intervención; de igual manera pudo constatarse que contaban con esas nociones a partir de los saberes previos recuperados al inicio de ambas sesiones.

[5] Diario El País (2013). En el filme producido por Walt Disney Pictures Pixar (2012). Mérida no necesitaba encontrar un príncipe azul para resolver sus problemas y su aspecto rompía con los convencionalismos de las otras princesas Disney de la historia […] Mérida fue descrita entonces como la “primera princesa feminista” de Disney […].

[6] Aula Pensamiento Matemático (2009). Tres mentes prodigiosas […] que permanecieron en el anonimato al que muchas veces la propia ciencia relega a las mujeres […] Las *Figuras ocultas* a las que hace referencia la película, jugaron un papel crucial en la carrera espacial de Estados Unidos, gracias a sus brillantes capacidades en el campo de la Geometría Analítica y la Aeronáutica. Para ello tuvieron que luchar y reivindicarse en una sociedad machista y racista, en una época – los principios de los 60 – en la que la segregación racial en América era algo natural y asumido.

En cuanto a la proyección de la primera película, se identificaron algunas diferencias en la forma de asumir la actividad tanto de niñas como de niños. En el caso de ellos se observó mayor interés por seguir la trama y era frecuente escuchar sus risas a partir de las acciones de los personajes, mientras que, en el caso de las niñas se mostraron más interesadas en ir recuperando la información solicitada en sus cuadernos; asimismo se identificaron momentos en los que ellas les señalaban a los niños que debían *escribir no nada más ver*.

Al término de la película, se dedicó un tiempo aproximado de 20 minutos para comentar la trama y a partir de ello se generaron las siguientes reflexiones: *"a mí me gustó ver que Mérida no era la típica princesa, así toda delicada y frágil era más bien una guerrera, aunque a su mamá no le gustara mucho, lo bueno que su papá si la dejaba y le enseñó a manejar el arco [...]"* (R_2.2_niña). "Ella tenía carácter y defendía sus ideas" (R_2.2_niña). "A mí me gustó que su papá le regalara un arco en su cumpleaños" (R_2.2_niño). De igual manera, en la Tabla 17 se muestra la discusión generada durante la plenaria posterior a la revisión de película.

Tabla 17: Diálogos de clase.

I: ¿Qué estereotipos vieron ustedes en la película?
Ala1: Que a Mérida su mamá la quería enseñar a ser delicada y con gracia, porque ella decía que así se comportaban las princesas.
I: Y por qué o para qué creen ustedes que la mamá de Mérida quería que ella fuera delicada y que aprendiera artes.
Ala2: Para conseguirle marido [varios estudiantes refuerzan lo señalado por la estudiante].
Ala3: Sí, la querían ofrecer al mejor postor, pero ella no los quería a ninguno, como eran muy raros, muy tontillos (risas).
I: A qué te refieres con raros, ¿identificaron en ellos algunos estereotipos?
Al1: ¡Ah!, eran rudos [varios interrumpen abruptamente] - *¡a que no!, ¡no eran rudos!, sus papás querían que fueran rudos y muy acá, muy chidillos.*
I: Entonces sus papás ¿cómo querían que fueran ellos?
Al2: Rudos.
Al3: Fuertes.
Al4: Valientes.
I: ¿Ustedes creen que los príncipes sí lo eran?
Plenaria: No.

Al5: Aparte eran medio tontos, no sabían pelear y estaban fuera de forma, uno muy flaco y otro muy gordo y el otro más o menos.

Ala6: Sí, como que querían que aparentaran cosas que no son para impresionar a Mérida, pero ella era mejor.

I: ¿Por qué crees que ella era mejor que ellos?

Ala7: Porque ella demostró que era fuerte, defendió sus ideas, se defendió cuando pegó al centro con su arco y dijo: "yo voy a defender mi mano".

Ala8: Es que ella no quería casarse y sus papás querían obligarla.

I: ¿Ustedes creen que lo que hizo Mérida estuvo bien?, porque prácticamente desobedeció a su mamá, ¿no?

Ala6: Sí, porque la decisión de casarse no era de ellos, ella defendió lo que ella quería.

I: Exactamente, ella defendió lo que ella quería, eso es lo más importante, defender lo que uno cree.

Ala9: Pero, como que su mamá se enojó mucho porque hasta le rompió su arco y lo echó al fuego, por eso se fue llorando.

I: Exacto, recuerden que cuando uno defiende sus propias ideas o en lo que uno cree, no siempre es fácil, uno se enfrenta a ciertas cuestiones, ella se enfrentó al enojo de su mamá, pero aun así ella defendía sus ideas.

Ala10: Ella estaba segura de sus talentos, por eso usó su arco.

I: Exacto, Mérida hizo eso porque ella sabía que era buena con el arco y la fecha, por eso ella se defendió de esa manera… no se necesita ser hombre para ser valiente.

I: Entonces cuando vean una película o cuando escuchen algo, pregúntese: por qué estará pasando esto, qué quiere decir esto otro, porque fíjense aprendimos de una película ¿no?

Plenaria: Sí.

I: Entonces, así con todo lo que hagan, con todo lo que lean, con todo lo que escuchen, por ejemplo, las canciones, escúchenlas con cuidado y piensen qué es lo que nos dicen…

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_2.2_15/11/18).

Con base en el diálogo anterior, fue posible que las y los estudiantes identificaran la presencia de estereotipos de género a partir de personajes ficticios. En ese sentido, parte de las decisiones operativas implicaron partir de elementos comunes y "simples", mediante los cuales iniciaran un proceso analítico de situaciones en la vida cotidiana; de igual manera se identificó que la participación del investigador a través del interrogatorio reflexivo fue crucial para generar la discusión presentada.

De manera posterior a esa sesión, el reto era analizar otro tipo de películas, en este caso una basada en hechos reales y que ya no estaba dirigida a un público infantil

a fin de verificar si las y los estudiantes serían capaces de identificar situaciones estereotipadas o que generaran desigualdades de género.

En el caso de la segunda película se consideró partir de un enfoque interseccional (Viveros, 2016) mediante las variables de raza, clase y género a fin de analizar su entrecruzamiento en prácticas de discriminación, exclusión y opresión, así como los mecanismos que perpetúan los privilegios de otros grupos sociales. En ese sentido, la trama de la película analizada en esta sesión, retomaba el caso de las mujeres científicas de raza negra y sus experiencias de vida en ámbitos públicos:

> […] women of color experience racism in ways not always the same as those experienced by men of color, and sexism in ways not always parallel to experiences of white women, dominant conceptions of antiracism and feminism are limited, even on their own terms (Crenshaw, 1994, p.98).

Nuevamente se inició la sesión retomando aspectos analizados durante la revisión de la película de “Valiente” así como de algunos conceptos identificados como los estereotipos y la igualdad de género. Además, se recordaron los elementos medulares que debían recuperar al ver la película y en caso de ser necesario fueran tomando algunos apuntes.

Durante la proyección de “Figuras ocultas” se observó que las niñas mostraron mayor interés por observar la película y a diferencia de la primera experiencia, aquí no tomaron apuntes, la mayoría se dedicó a observar con detalle la trama. En el caso de los niños también se identificó interés por la trama, no obstante, en algunos momentos donde la película se enfocaba a presentar la vida personal de la protagonista (tiempo en familia o vida sentimental) ahí se distraían por considerarlas escenas aburridas, mientras que en las actividades laborales como probar las naves espaciales o el desarrollo de las actividades científicas se mantenían atentos. En la Tabla 18 se muestran dos situaciones recuperadas durante la proyección y que en particular provocaron algunas reacciones, principalmente en las niñas.

Tabla 18: Experiencias durante la película.

Katherine Johnson (una mujer científica de raza negra que trabajaba en la NASA en la década de 1960) se enfrenta a una situación de doble discriminación: ser mujer y negra.

- Durante la escena de "servirse café" sus compañeros científicos de oficina le niegan usar el servicio dispuesto para ellos alegando exclusividad de *blancos.* Asimismo, Katherine es confundida como personal de limpieza.

  La reacción de algunas niñas fue de enojo [se escuchan algunos murmullos, las niñas se expresan en tono molesto] *"qué les pasa, la tratan así sólo porque es mujer"; "o sea creen que las mujeres no podemos pensar"; "malditos retrógrados o sea es solo café"; "ni que se les fuera acabar su café", "la discriminan por ser negrita" …*

- Escena: "baño de mujeres blancas y negras" en ella se muestra que existen baños diferenciados, los primeros se encuentran a unos pasos de las oficinas donde labora el personal mientras que el baño de mujeres negras se encuentra en otro edificio contiguo, lo anterior implica un desplazamiento considerable, tomando en cuenta que el personal femenino es obligado a usar tacones y falda. En repetidas ocasiones Katherine se traslada al sanitario dispuesto para ellas y se le ve fuera de su puesto de trabajo, ello motiva que sea fuertemente reprendida. En una situación límite alza la voz y exige igualdad de trato y no discriminación racial, el jefe de ese departamento en un acto de sensibilización destruye con un hacha el letrero de baños que señala la exclusividad racial.

  La reacción de dos niñas en particular fue aplaudir fuertemente: *"¡ay que bueno!*" [exclamación en tono alegre] [los aplausos de estas dos niñas generan inquietud mientras que empiezan a contagiarse el efecto en cadena a otras niñas y niños, a la par se escuchan algunos comentarios] *"qué bueno que lo puso en su lugar"; "que chido que tiraron ese letrero"; "qué bueno que se defendió, eso era injusto"* [la emoción perdura, es necesario pausar la película y retomarla minutos después].

  Continúan escuchándose comentarios por parte de las niñas, se integran algunos niños:

  - ¡No la quite profe!, queremos seguir viéndola (niño).
  - Ya sentía mucho coraje por todo lo que estaba pasando en la película, o sea estamos en pleno siglo XXI… (niña).
  - La hicieron sacar su carácter (niño).
  -Pobrecitos de los negritos, siempre los tratan mal (niña).
  - ¿Ahí hay muchos estereotipos verdad profe? ...

Fuente: Registro del investigador (R_2.3_22/11/18).

Con base en el registro realizado, se identificó que de manera general la película causó mayor reacción en las niñas que en los niños. Lo anterior puede ser

interpretado a partir de lo señalado por Carnerio (2001) al señalar la posición de subordinación que comparten mujeres y niñas dentro de un entorno patriarcal dominado por valores androcentristas, así como la lucha histórica del feminismo para cuestionar y revertir la opresión y las asimetrías construidas en torno al cuerpo de las mujeres que, en este caso, se relacionaba con otras formas de discriminación como la racial.

> La lucha de las mujeres en nuestras sociedades no sólo depende de nuestra capacidad de superar las desigualdades generadas por la histórica hegemonía masculina, sino que también exige la superación de ideologías complementarias como es el caso del racismo. El racismo establece la inferioridad social de los segmentos negros de la población en general, y de las mujeres negras en particular (Carnerio, 2001, p. 2).

Continuando con el análisis de contenido de la película, se propuso una serie de interrogantes a fin de identificar y reflexionar situaciones concretas dentro de la película “Figuras ocultas” y su posible vinculación con “Valiente” revisada una sesión anterior. El interés de esta actividad radicaba en vincular a las protagonistas de ambas películas y tratar de enlistar las características y atributos comunes, mismos que las hicieron romper los estereotipos de género asignados culturalmente.

En la Tabla 19 se muestran algunas respuestas a partir de las interrogantes: *¿crees que las protagonistas de las películas Valiente y Figuras ocultas tienen algo en común?; hasta este momento de nuestras clases, ¿qué has aprendido?*

Tabla 19: De película, reflexiones de estudiantes.

Interrogantes	Respuestas alumnas		Respuestas alumnos	
¿Crees que las protagonistas de las películas Valiente y Figuras ocultas tienen algo en común?	Niña 1	*“Sí, porque luchaban por sus opiniones y sus derechos”.*	Niño 1	*“Sí, porque defienden sus derechos y lo que quieren”.*
	Niña 2	*“Sí, porque Valiente le decía que ella tenía que ser una princesa y tenía que casarse y ella no quería y luchó por lo que quería y Katherine luchó por la igualdad de género porque pensaban que las mujeres no eran inteligentes sólo los hombres”.*	Niño 2	*“Sí, porque todas son valientes y son muy listas”.*

	Niña 3	*"Sí, porque a las dos las trataban mal y no las dejaban ser como ellas querían ser".*	Niño 3	*"Sí, porque en Valiente su mamá quería que fuera delicada y en figuras ocultas la trataban mal porque era negra y pensaban que no era científica".*
Hasta este momento de nuestras clases, ¿qué has aprendido?	Niña 1	*"Aprendí que debo luchar por mis opiniones y derechos, pero con palabras".*	Niño 1	*"Que antes no trataban bien a los negros y a los blancos sí".*
	Niña 2	*"No discriminar por su color de piel. Luchar por nuestros sueños o metas".*	Niño 2	*"Que hay que respetar a los demás para que nos traten bien".*
	Niña 3	*"De que no importa el color de la piel y que algunas mujeres son rudas no todas son débiles".*	Niño 3	*"Que debemos expresar lo que sentimos hablando no a golpes".*

Fuente: Fragmentos a partir de producciones de estudiantes (R_2.3_22/11/18).

Con base en las respuestas presentadas es posible identificar que dentro de sus construcciones emplearon atributos supuestamente masculinos para describir personajes femeninos: "valientes"; "inteligentes"; "luchaban por lo que querían". De esta manera, se evidencia un rompimiento de los estereotipos de género asignados a las mujeres. Por otra parte, en las respuestas se vinculó la igualdad de género como un derecho: *"luchaban por sus opiniones y sus derechos"; "defendían sus derechos"; "no las dejaban ser como ellas querían".*

En cuanto a la pregunta "¿qué has aprendido?", se identificaron diferencias en las respuestas ofrecidas por niñas y por niños. Ellas apelaron a la visibilización, la no subordinación y la no discriminación de las mujeres: *"debo luchar por mis opiniones y derechos"; "luchar por nuestros sueños o metas"; "no importa el color de piel".* Sin embargo, también se identificó una respuesta que demuestra lo complejo que puede resultar desimpregnarse de la carga cultural e histórica de los estereotipos de género: *"algunas mujeres son rudas no todas son débiles".*

Las respuestas de los niños se orientaron a señalar la igualdad en términos raciales, en la importancia del respeto y el diálogo en la resolución de conflictos. En ese sentido, su posicionamiento frente a los personajes femeninos no les permitió

identificar ni reflexionar la situación de subordinación que históricamente han vivido las mujeres, así como las luchas que han enfrentado para ser visibilizadas.

Podría señalarse que, dada su condición de varones, desde una perspectiva patriarcal han producido efectos diferentes, desiguales y asimétricos entre las posibilidades de desarrollo en hombres y en mujeres, puesto que, en el caso de ellos, no ha sido necesario cuestionar sus privilegios ni han padecido culturalmente la opresión como ocurre en el caso de las mujeres.

> Poco a poco y con inmensos e incontables esfuerzos las mujeres se han dado cuenta de su exclusión y han procurado ingresar en los espacios del desarrollo y lograr el propio desarrollo, y en los espacios de la democracia para ser incluidas en ella y, además democratizar las relaciones entre mujeres y hombres. Así, a través de luchas siempre difíciles y en ambientes de incomprensión y hostilidad las mujeres han reclamado […] (Lagarde, 2018, p.135).

La tercera actividad implementada se denominó: “Estatuas y esculturas” (Leñero, 2010, p. 88), la cual fue aplicada respetando su intención didáctica planteada en la Unidad Temática 3: Contra lo obvio y lo natural, sin embargo, fue necesario hacer algunos ajustes para hacerla viable a las condiciones particulares del contexto. Para ello, se realizó el video: *“A pata de perro por la ciudad”* (autoría propia), con la finalidad de evidenciar estatuas y esculturas que adornan plazas y jardines públicos. El video tiene una duración de 11 minutos y muestra a un perrito de nombre “rocky” paseando por la ciudad de San Luis Potosí. Durante su recorrido va mostrando estatuas y esculturas que encuentra a su paso (21 en total, de las cuales 17 son representaciones masculinas y 4 femeninas).

Posteriormente, con el propósito de provocar la reflexión y el posicionamiento de los estudiantes, se plantearon en plenaria algunas interrogantes: ¿quién es el protagonista y qué hace?, ¿cuáles son los lugares que visita?, ¿qué tienen en común esos lugares?, ¿qué tipo de esculturas encontró en su paseo?, ¿a quiénes corresponden?, ¿crees que es desigual?, ¿qué se puede hacer al respecto?

A partir de las interrogantes se recuperó el siguiente comentario: *“a mí me gustó mucho el paseo de rocky, pero maestro tengo una duda, ¿por qué nada más pasó*

monumentos de los hombres importantes y no buscó a mujeres?, ¡hay mujeres que también son importantes!" (R_3.3_niña).

Con base en el audiorregistro de la sesión, se identificó que la primera intervención posterior al video fue de una niña, quién inmediatamente comprendió el propósito del video y cuestionó sobre por qué sólo se mostraron monumentos de hombres ilustres de la historia nacional y en el caso de las mujeres, se mostraron representaciones genéricas como: "el monumento a la madre" o "la bailarina".

En este punto, cabe señalar que el video fue realizado sin el afán de manipular quiénes aparecían en las tomas, por el contrario, se aplicó como criterio de inclusión construir el video a partir de las estatuas y esculturas ubicadas en espacios públicos como jardines y plazas, de tal forma que, como parte de los hallazgos, se identificó el sesgo sociohistórico y cultural en cuanto a que las representaciones de mujeres existentes en la ciudad de San Luis Potosí son asimétricas y generan a su vez desvalorización e invisibilización de sus aportes: "la condición política de las mujeres en el mundo patriarcal es el cautiverio y la de los hombres es el dominio" (Lagarde, 2010, pp. 78-79).

Como parte de las actividades de análisis, se pidió a los estudiantes que plantearan alternativas de solución para revertir la situación identificada a partir del video, de tal forma que se les propuso la siguiente consigna: *Las personas que vivimos en San Luis Potosí queremos colocar nuevas estatuas y monumentos en la ciudad, por favor investiga algún personaje femenino que consideres debamos reconocer, es importante que elijas con cuidado ya que en las líneas que se encuentran en la parte de abajo deberás explicar cuál es la razón de tu elección.* A partir de dicha consigna, se muestra la Figura 14 donde se recuperan dos de las producciones que realizaron los estudiantes.

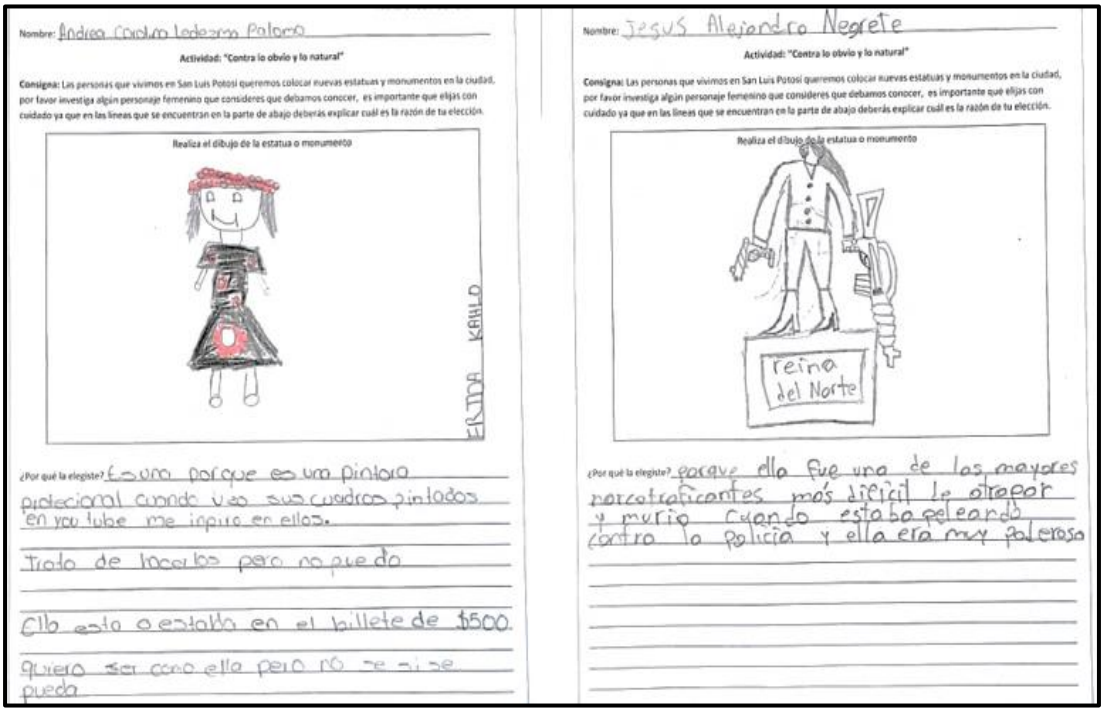


Figura 14: Monumentos a mujeres.
Fuente: Producciones de estudiantes.

Al respecto, se identificó que el 83.5% de las representaciones que las y los estudiantes realizaron fueron de la pintora Frida Kahlo (costado izquierdo), la poetisa Sor Juana Inés de la Cruz y la insurgenta Josefa Ortiz de Domínguez, sin embargo, hubo representaciones singulares como la que se muestra en el costado derecho de la Figura 14, la cual representa a un personaje femenino denominado "la reina del norte [sur]" en ambos casos, se identificó que las fuentes de consulta empleadas fueron plataformas digitales como YouTube: *"veo sus cuadros pintados en YouTube, me inspiro en ellos"* (R_3.3_niña).

En el caso de la "reina del norte [sur]" surgió la necesidad de profundizar en la respuesta del estudiante. En ese caso, él señaló que conoció a esa mujer a partir de la serie "La reina del sur" misma que al momento de la investigación se encontraba en Netflix, destacando que llamó su atención la actitud y comportamientos que ella tenía: "fue una de las mayores narcotraficantes… *era muy poderosa"* (R_3.3_niño).

Con base en la consigna planteada de representar personajes femeninos, se observa que dentro de las cualidades y/o habilidades que resaltan las niñas se

encuentran por ejemplo la capacidad intelectual o artística al hablar de Sor Juana Inés de la Cruz y Frida Kahlo. Sin embargo, también recuperan cualidades como la valentía y la rebeldía como en el caso de Josefa Ortiz, pero lo hacen en términos que corresponden a la feminidad tradicional.

En el caso de los niños, se observa que también resaltan cualidades estereotipadas como la valentía, rebeldía, intrepidez o el poder y habilidades como el manejo de armas, pero la forma de representación corresponde con una mayor cercanía a estereotipos androcéntricos.

> […] la dominación masculina y por los estereotipos androcéntricos señalan que los hombres desempeñan el papel preeminente: "la parte activa, agresiva, de mando y la esencial, y realizan el trabajo noble, el de excelencia, el más sintético, y el más teórico" y que excluyen a las mujeres de las posiciones importantes, identificándolas con posiciones marginales, de servicio, de asistencia y de subordinación. Representan así la parte pasiva, débil, subordinada y complementaria a lo esencial (Calvo, 2003, pp.80-81).

Basándose en la construcción de los estudiantes, pareciera que una mujer puede ser representada en estatuas o esculturas (con nombre y apellido) siempre y cuando demuestre que cuenta con los "méritos" suficientes, y que dichos méritos las acerquen a los estereotipos androcentristas, de lo contario "no se justificarían" monumentos, salvo en su representación culturalmente aceptada según los estereotipos femeninos de pureza, amor o belleza, de ahí que en los espacios públicos de la ciudad de San Luis Potosí sólo se encontraran monumentos representando la maternidad, la devoción religiosa o la belleza del cuerpo de la mujer, pues como afirma Colín (2010):

> 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; se les enseña a imitar a la madre, que por muy moderna y ejecutiva que sea, no deja de tener la responsabilidad del ámbito doméstico (p.16).

A manera de cierre, dentro de esta categoría se pretendió mostrar cómo sucedió el proceso didáctico efectuado para promover el *cuestionamiento* del devenir histórico y cultural que ha invisibilizado a las mujeres, en ese sentido, a lo largo de las actividades fue posible identificar la apertura y la plasticidad que poseen las y los estudiantes, aunque en mayor medida, se observó en ellas, las niñas.

De igual manera se hizo patente que una intervención didáctica resulta insuficiente para modificar siglos de prácticas estereotipadas en medio de sociedades patriarcales; esto último también pudo constatarse en algunas de respuestas que tanto niñas como niños generaron en las actividades, donde se observaba el inicio de procesos de sensibilización, pero al mismo tiempo se identificaron ideas, costumbres y pensamientos más arraigados, lo cual generó una mezcla entre ideas estereotipadas y en favor de la igualdad de género, es decir, en el sincretismo híbrido que menciona Lagarde (2018).

En ese sentido, se ratifica que el abordaje crítico de temas de género es un *ir y venir* en la propia historia y la historia colectiva que como sociedad se construye día a día, por lo tanto, se constata que los cambios de pensamiento son actividades a realizar lo largo de la vida y que, desde una postura didáctica, la escuela puede favorecer la igualdad de género a partir del empleo didáctico de herramientas como el cuestionamiento crítico de la realidad de la vida cotidiana.

4.3.4 Visibilizar lo cotidiano para resolver conflictos

En esta categoría se presentan los resultados obtenidos a partir de visibilizar lo cotidiano como una fuente para analizar las acciones que día a día tienen lugar en la vida diaria de las niñas y los niños del grupo, así como su vinculación con prácticas que promueven o reproducen la violencia en todas sus manifestaciones incluida la de género.

La primera implementación corresponde la Unidad Temática 6: “Los conflictos no se disuelven, se resuelven”. En ella se propone la actividad: “Causas de nuestros conflictos” (Leñero, 2010, pp. 168-173), misma que se adaptó para su aplicación en el aula, el día 15 de marzo de 2019. Para iniciar la sesión, se les pidió a las y los estudiantes que pensaran en conflictos o situaciones desagradables que hayan experimentado durante la semana, así como la manera en que lo habían enfrentado para resolverlo. Con base en ello, se presenta la Tabla 20 donde se recupera la experiencia de un estudiante, algunas de sus inquietudes y las reflexiones generadas a partir de ello.

Tabla 20: Conflictos durante mi semana.

I: Levante la mano quién durante esta semana tuvo algún conflicto o problema con alguna persona.

Ala1: ¿Tiene que ser de alguien de aquí de la escuela o puede ser de afuera también?

I: Primero conflictos aquí en la escuela, levanten la mano [9 estudiantes levantan la mano], ahora levante la mano quién tuvo algún conflicto con alguna persona afuera de la escuela [27 estudiantes]. Okey, alguien que nos quiera platicar sobre qué fue su conflicto.

Al1: Yo tuve un conflicto con mi hermana, pero fue en la casa, ¿lo cuento?

I: Sí, por favor cuéntanos.

Al1: Es que tengo una hermana que va en segundo de secundaria y entonces mi mamá dice que quien gane la televisión primero es el que decide qué programa ver, entonces cuando yo gano la tele, mi hermana llega y le cambia.

I: Y eso pasó esta semana, ¿verdad?, platícanos ¿qué fue lo hiciste?

Al1: Sí, pasó esta semana y pues primero le dije bien que, pues yo había ganado la tele, pero no me hizo caso y siguió viendo lo que ella quería, entonces le hablé a mi mamá y mi hermana se enojó y me empezó a pegar…

I: Y tú, ¿qué hiciste?

Al1: Pues también le pegué y en eso que llega mi mamá y nos apaga la tele y nos castigó toda la semana.

I: Muy bien, ¿todos escucharon el caso?

Plenaria: Sí

I: ¿Qué alternativas o soluciones podemos dar al caso de Alejandro para que ya no vuelva a pasar algo así?, porque, así como lo intentó resolver al final no fue solución porque los dos se quedaron sin ver televisión ¿o no?

Ala1: Pues es que estuvo mal que él le haya pegado a su hermana porque ella es mujer.

Al1: Pero ella empezó porque yo estaba ahí primero.

I: Pero entonces, ¿estuvo bien o estuvo mal Alejandro?

Ala2: No, yo creo que lo dos estuvieron mal porque así no se arreglan las cosas.

I: Exacto, primero estuvo mal la hermana de Alejandro porque no lo respetó, ¿verdad?, pero también estuvo mal Alejandro porque también le pegó a su hermana, independientemente de que sea mujer, estuvo mal. Entonces, ¿qué proponen?

Ala3: Y, ¿nada más tienes una tele?

Al1: No en el cuarto de mi mamá también hay una, pero es que la de la sala es la más grande.

Al2: Pues entonces que uno vea la tele en la sala y otro en el cuarto.

I: Podría ser, ¿alguien más tiene otra solución?

Ala4: Pues que los dos vean la tele juntos, pero primero vean un programa que le guste a su hermana y luego un programa que le guste a Alejandro.

Al3: Que hagan un volado y ahí deciden quien la ve primero.

I: También podría ser, pero yo tengo una pregunta, ¿tú le explicaste a tu hermana que ese programa era importante para ti y que habías llegado primero a ver la tv?, o en otras ocasiones, ¿también has hecho lo mismo con tu hermana?

Al1: Sí, así nos llevamos siempre, pero es que luego no se aguanta.

Al5: Pues es que entonces los dos están mal porque se llevan y no se aguantan.

I: Ya sabemos que este problema lo tienen desde hace mucho, pero qué podemos hacer para solucionarlo, qué sería lo más importante para que se resuelva el problema y otra pregunta, esto que nos platica Alejandro, ¿puede ser un problema de tratar mal?

Al6: Profesor, yo pienso que sí es un problema de mal trato porque se golpean y porque no se están poniendo de acuerdo para ver la televisión.

I: Levante la mano, ¿quién piensa es un ejemplo de tratar mal? [13 estudiantes levantan la mano] … [interrumpe Al1].

Al1: Pero profesor, o sea sí nos pegamos, pero no es tan fuerte aparte desde que éramos chiquitos así jugamos.

I: Sí, pero, aunque no se pegan fuerte como tú dices, ¿crees que eso está bien, o sea jugar así está bien?

Al1: No pero nunca nos hemos lastimado mucho.

I: Qué bueno que no se han lastimado, pero, aunque parezca juego, sí es un ejemplo de tratar mal por parte de ambos, de ti y de tu hermana. Acuérdense que no estamos aquí para regañar o castigar, lo que queremos es que entre todos busquemos una solución para este problema y que además sea de buen trato, hace rato decíamos que era necesario que tomaran acuerdos, ¿qué se les ocurre?

Al3: Que pongan sus horarios para ver la televisión.

Al4: Que cada quien vea la tele un ratito y en los comerciales le cambian al otro programa.

I: Muy bien, entonces Alejandro, dime tú, qué propones para que ya no vuelva a pasar este conflicto entre ustedes.

Al1: Ponernos horarios [tono de pregunta].

I: Me parece bien, ponerse horarios y cómo le vas a hacer para acordarse de sus acuerdos.

Al1: Los podemos escribir.

I: Muy bien, entonces Alejandro, hoy en la tarde que llegues a tu casa, platica con tu mamá y tu hermana y diles lo que vimos aquí en clase y de la solución que entre todos te dimos, y nos platicas luego, a ver que tal te va….

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_6.1_15/03/19).

El diálogo anterior, permitió introducir al tema del manejo de conflictos, en este caso se abordó una situación que parecía frecuente en la relación de hermanos de uno de los estudiantes y que podría ser extensiva con el resto del grupo.

Con base en lo ocurrido fue posible identificar resistencias para considerar que *llevarse* así entre hermanos pueda ejemplificar una situación de tratar mal, incluso hubo intentos para suavizar o matizar la violencia: "*o sea sí nos pegamos, pero no es tan fuerte aparte desde que eras chiquitos así jugamos",* en ese sentido, se normaliza y se naturalizan actos violentos sin que exista reflexión alguna de lo que realmente está ocurriendo: "más nombramos violencia a las violencias de cada día, y más y más se pretende que la aceptemos como natural" (Lagarde, 2012, p.439).

Este hecho también permitió relacionarlo con la propia experiencia del investigador cuando en el apartado denominado *"Reflexiones personales con lentes de género"* se atribuía que el problema de los estereotipos de género estaba de la puerta de la casa para afuera, por ello resultaba indispensable descolocar a los estudiantes con situaciones que ellos mismos protagonizaran, ya que, si bien el análisis de casos, películas, cuentos, videos, entre otros, ayudan al proceso de sensibilización, cobra un sentido diferente cuando uno mismo es el centro del análisis.

Por otra parte, la construcción de alternativas dentro de la plenaria jugó un papel de gran relevancia, pues no era la idea sólo señalar lo "malo" sino que precisamente a partir de situaciones de este tipo, se pudieran pensar en nuevas alternativas para resolver los conflictos y en particular las asociadas con prácticas discriminatorias y de violencia de género.

Posteriormente, la segunda parte de la actividad consistió en hacer un registro de los conflictos que fueran teniendo a lo largo de la semana del 18 al 22 de marzo de 2019, en dicho registro era importante señalar tres elementos: 1) con quién se tuvo el conflicto, 2) especificar cuál fue la razón y 3) qué hicieron para resolver el conflicto. Al término de la semana se comentaron en plenaria los registros que habían hecho y se elaboró uno nuevo de manera grupal, además se graficaron los

resultados para identificar aquellos conflictos que habían protagonizado. En la Figura 15 y Figura 16 se muestran los resultados obtenidos.

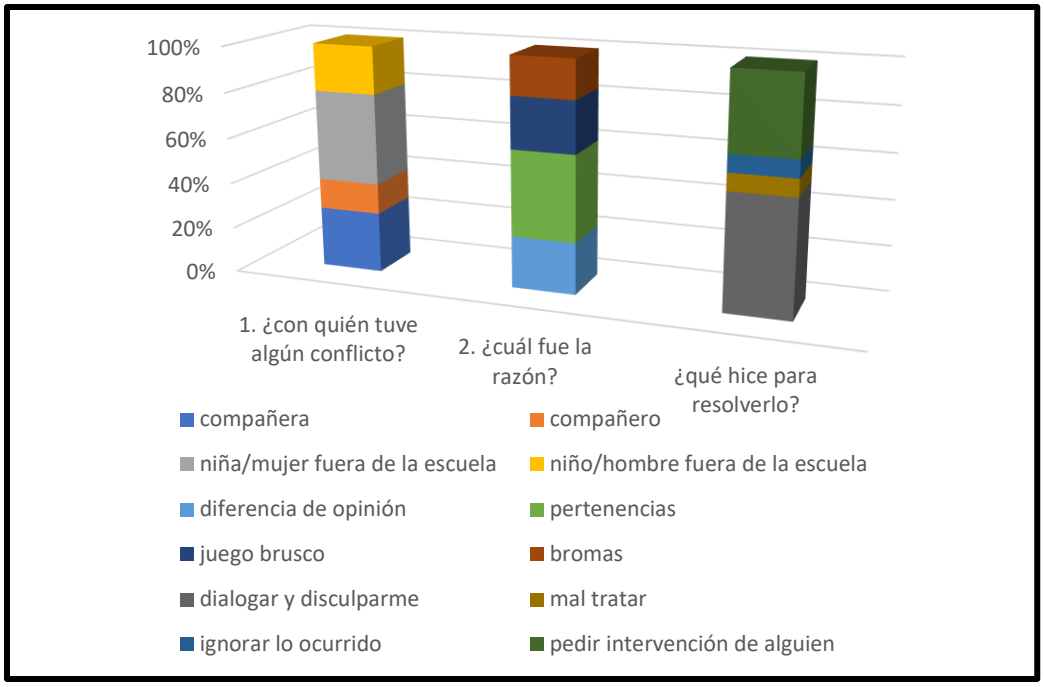


Figura 15: Mis conflictos, según las niñas.
Fuente: Registros de las estudiantes.

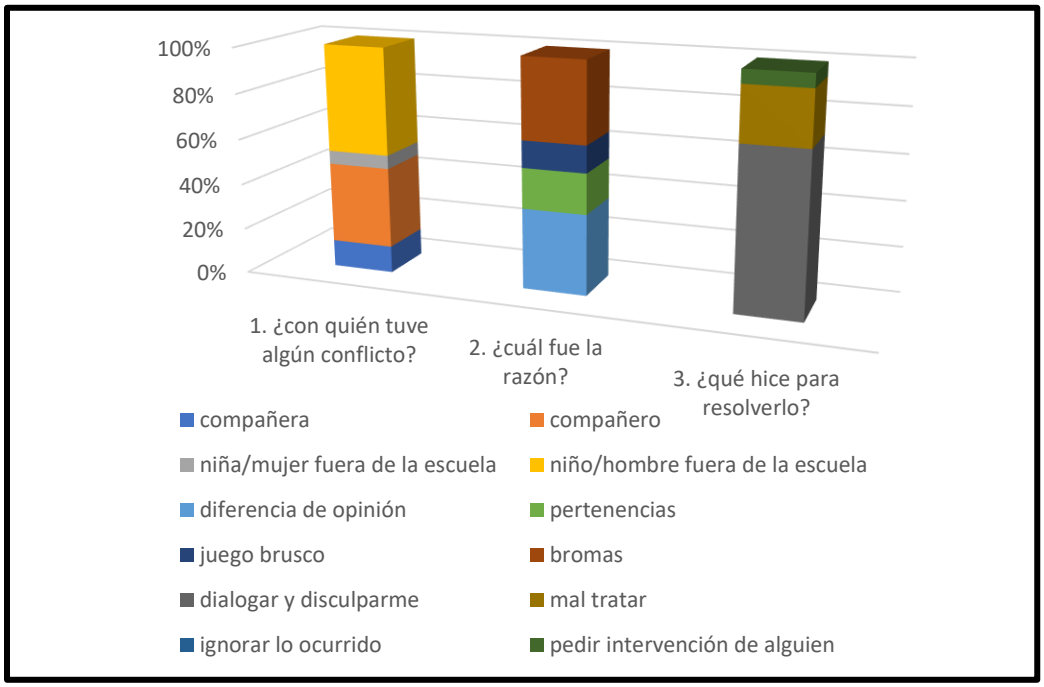


Figura 16: Mis conflictos, según los niños.
Fuente: Registros de los estudiantes.

El propósito de la actividad anterior era visibilizar los conflictos que tuvieran a lo largo de la semana, con quiénes y sobre todo que identificaran cómo los estaban resolviendo. Es pertinente señalar que el registro era un “pretexto”, puesto que, lo que interesaba era hacerlos conscientes de las situaciones de violencia que protagonizan en su día a día y cuáles de esas situaciones están asociadas a los estereotipos de género, también interesaba que reflexionaran sobre cómo habrían podido evitarse o resolverse dichos conflictos bajo un enfoque en la no violencia.

Durante la sesión se le dio importancia a la información que iban mostrando, por eso se decidió graficarla para que pudieran ver de manera general qué y cómo están afrontando los conflictos dentro del grupo. En cuanto a la interpretación de las gráficas expuesta en clase se dijo lo siguiente:

> “Las niñas en general tienen más conflictos que los niños y sus conflictos se dan con niñas/mujeres fuera de la escuela, las dos primeras razones fueron discutir por algunas pertenencias y por diferencias de opinión. La principal acción para resolver el conflicto es dialogar y pedir disculpas y como segunda opción es pedir la intervención de alguien”.
>
> “Los niños también presentaron más conflictos fuera de la escuela, las dos razones principales para el conflicto son: las diferencias de opinión y bromas que se hace entre niños. La principal acción que emplean para resolver el conflicto es dialogar y pedir disculpas y la segunda es ejercer el mal trato” (Registro del investigador (R_6.1_22/03/19).

La credibilidad de los *“hallazgos”* obtenidos con la lectura de las gráficas no convencieron de todo a los estudiantes, principalmente en la parte referente a que el diálogo y pedir disculpas son las estrategias que emplean predominantemente, pues se hicieron comentarios respecto a que la mayoría de los conflictos se han resuelto con mal trato. No obstante, se considera que la actividad fue exitosa porque se hicieron conscientes de los momentos y las circunstancias en que se han provocado sus conflictos y, más aún, pudieron identificar que son promotores de la violencia y reproductores del mal trato a sus compañeros, aunque no lo hayan reconocido abiertamente.

También se analizaron casos particulares. Para ello se muestra la Tabla 21 donde los estudiantes pudieron profundizar en algunas de sus experiencias. Cabe señalar que, para efectos del presente análisis, sólo se recuperaron aquellas situaciones que tuvieran lugar dentro del ámbito escolar.

Tabla 21: Una mirada a mis conflictos.

Situación	¿Cuál fue la razón del conflicto?	¿Qué hice para resolver el conflicto?
Caso 1: niña	*Me enojé con Eduardo porque estaba platicando con mis amigos y nada más llegó y me dijo: a ti ni quién te pele.*	*No le hice caso porque si le sigo el juego alguien va a salir lastimado.*
Caso 2: niño	*Me peleé con Alejando en el espacio de lavabos porque quería ser el primero.*	*Hacer la formación.*
Caso 3: niña	*Defendí a mi compañera porque la niña estaba hablando mal de ella.*	*Le dije: No hables mal de ella si no está.*
Caso 4: niño	*Nos gritamos Abigail y yo según porque estábamos jugando, pero después ya fue de verdad.*	*Nos dijimos que no había que gritarnos sino platicar y después pidiéndonos disculpas.*

Fuente: Producciones de estudiantes.

Se identificó que varios de los problemas que protagonizan los estudiantes están asociados con la falta de comunicación y/o el respeto mutuo. En ese sentido, se pretendía que cada uno de ellos se reconociera en los casos expuestos a fin de promover la reflexión y asumir nuevas posturas para dejar de reproducir comportamientos que generen violencia.

En cuanto al primer caso, la estudiante expuso que prefirió no responder de ninguna manera a la agresión recibida: *"no le hice caso porque si le sigo el juego alguien va a salir lastimado",* sin embargo, resultó relevante señalar que es importante establecer canales de comunicación para evitar comportamientos de este tipo, es decir, que ante una agresión no exista pasividad ni permisividad, pero que la respuesta no conlleve a más violencia sino a un tratamiento efectivo de los problemas.

En el segundo caso se muestra un ejemplo de la competitividad en las relaciones entre pares que puede existir en las aulas. En ese sentido la alternativa de *"hacer la fila"* resultó viable, sin embargo, se profundizó en la idea de que no pasaba nada si alguien no era el primero, es decir, se visibilizó que era una práctica estereotipada que conllevaba al ejercicio de la violencia.

En el tercer y cuarto caso, se recuperó la importancia de respetar al *otro* y la *otra* (Lagarde, 2012), es decir, que la violencia se manifiesta a través de hablar mal de alguien sin que tenga la oportunidad de defenderse y ello conlleva a perpetuar humillaciones, descalificaciones y demás prácticas discriminatorias.

El desarrollo de esta actividad estuvo enfocada a identificar situaciones que generan violencia dentro de su vida cotidiana, de tal forma que sensibilizar a partir del análisis de casos permitió visibilizar prácticas de discriminación, prejuicio y/o violencia, en particular la de género. Además, se reflexionó con base en que la única forma para resolver este tipo de situaciones es a partir de su reconocimiento y respuesta desde las primeras manifestaciones, de lo contario con el pasar del tiempo cualquier práctica de esta índole se irá normalizando, justificando e impregnando todos los escenarios de la vida pública y privada de las personas.

> Las manifestaciones de violencia revelan conflictos no resueltos, y que éstos se fundan por lo común en prácticas desiguales e inequitativas que muchas de las veces son producto de prejuicios y estereotipos de género o de la pertenencia a tal o cual etnia, edad, o clase social, entre otras razones (Leñero, 2010, p.156).

En la siguiente sesión implementada el 29 de marzo de 2019, se dio seguimiento a lo abordado a través de la adaptación de la actividad: “Discusión sobre lo mismo” (Leñero, 2010, pp.169.170). Para ello se inició recuperando la importancia de la cultura de la paz y la no violencia abordados desde dos sesiones anteriores. Posteriormente se proyectó el cuento “Los monstruos” de David Mackee (1989, citado en Leñero, 2010) y se leyó en voz alta dentro de la plenaria.

A partir de la lectura del cuento, se le entregó a cada estudiante una hoja de trabajo con dos consignas: *1) Imagina y dibuja en el siguiente recuadro cómo eran los dos monstruos y el lugar donde vivían, recuerda que en la lectura del cuento se dice dónde y 2) si te diste cuenta, el cuento está incompleto, ¿cuál sería el mejor final?, por favor realiza un dibujo y acompáñalo de un pequeño texto.* En la Figura 17 se muestran dos de las producciones de los estudiantes.

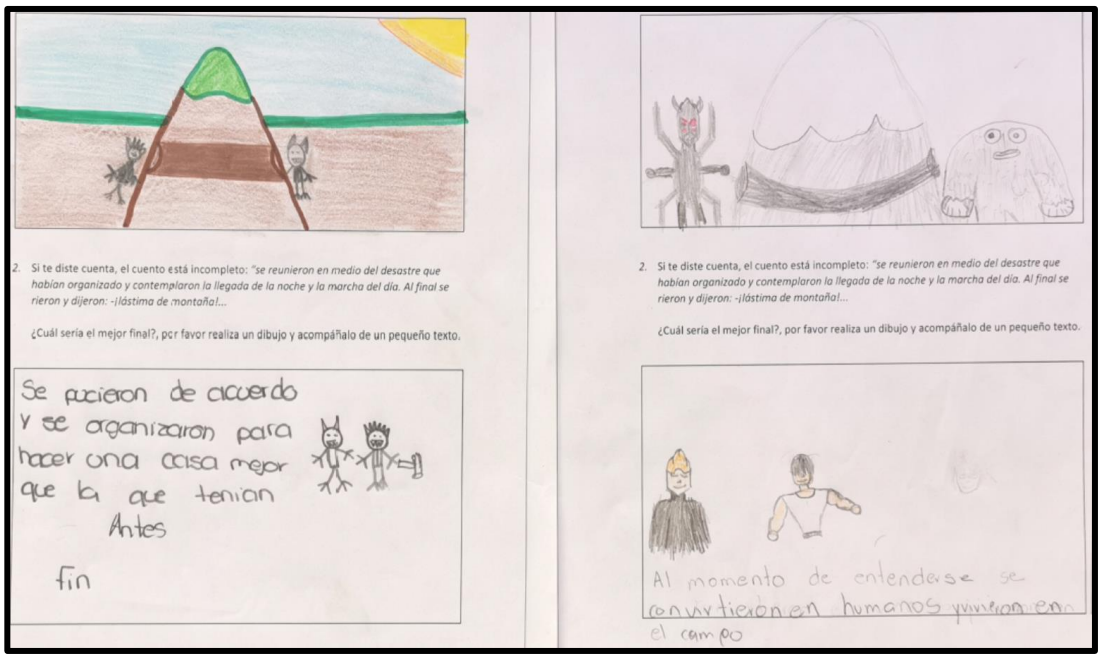


Figura 17: Mi versión de los dos monstruos.
Fuente: Producciones de los estudiantes.

En cuanto a la primera consigna, se identificó que en ambos casos se comprendió la narración del cuento, ya que los monstruos vivían cada uno en un lado diferente de la montaña. De igual forma pareciera que en los dos casos, los monstruos son del género masculino, esto a pesar de que les dio la libertad de imaginarlos.

Con base en la segunda consigna se encontró una diferencia sustantiva en la forma que los estudiantes culminaron el cuento, por un lado, la niña escribió: *"se pusieron de acuerdo y se organizaron para hacer una casa mejor que la que tenían antes"*, es decir, implícitamente se puede relacionar que el manejo del conflicto se dio a través de la no violencia y la comunicación efectiva, ambos aspectos fueron abordados durante las sesiones anteriores.

En el caso del otro dibujo, se lee: *"al momento de entenderse se convirtieron en humanos y vivieron en el campo"*, pudiendo inferir que el manejo del conflicto se dio con base en lo abordado anteriormente, sin embargo, también sugiere que para ser humano hay que "entenderse" es decir, dialogar, y para dejar de ser monstruo no hay que ser violentos.

> El lenguaje es crucial en la creación de nuevos símbolos, constituye mediaciones particulares a partir de las cuales entendemos y pensamos el mundo y a nosotras en él, el lenguaje otorga identidad, trastoca las subjetividades, expresa prácticas políticas, es un recurso de poder fundamental (Ochoa, 2008, p. 211).

Cabe señalar que los casos mostrados son representativos, ya que el resto de las producciones contemplan de manera similar el final alternativo. En cuanto a la implementación de la actividad se buscaba reafirmar que el manejo de los conflictos se dé mediante una cultura de la paz. El cuento les permitió posicionarse de manera más cómoda para identificar lo ocurrido y buscar diferentes alternativas de solución.

La tercera actividad incluida en esta categoría se relaciona con la Unidad Temática 8: “Nación ese largo camino hacia la ciudadanía” (Leñero, 2010, pp.225 -228). En ella se plantea que la discriminación, las diferencias de género, raciales, religiosas, de clase, entre otras, pueden apreciarse desde la cotidianeidad, por tanto, la estrategia didáctica incluye reforzar los aprendizajes sobre los derechos humanos.

Se diseñó una actividad inédita para implementarse el día 06 de mayo de 2019, cabe señalar que dicho ejercicio se construyó a partir de los aportes de Leñero (2016) quien señala la importancia de la transversalización didáctica de género, entendida como una oportunidad para vincular cualquier contenido como una experiencia de sensibilización en género, esto a partir de relacionarlo con temas que aparentemente no son compatibles y que van desde el cambio climático o la química cuántica hasta las canciones de moda y la televisión en general.

Con base en lo anterior, se desarrolló esta actividad a partir de dos momentos secuenciados, el primero consistió en observar el festejo escolar del día 30 de abril (día de la niña y del niño) para identificar situaciones de la vida cotidiana que pudieran ser analizadas durante la siguiente sesión. A partir de ello, se recupera el siguiente registro del investigador:

> Los espacios de la escuela se han adaptado para el entretenimiento de las niñas y los niños, en uno de los salones se “hizo la disco”. El maestro responsable del espacio pide que le mencionen algunas canciones para irlas reproduciendo. Durante el tiempo observado (30 min, aprox.) se ha repetido la canción “Picky” tres veces, se observa que es del agrado de la mayoría pues la cantan y bailan con gran ímpetu, a diferencia de algunas otras, en ésta se observa una gran aprobación […] (Registro del investigador; R_8.1_30/04/19).

Con base en el registro anterior se consideró planear una actividad que permitiera analizar la letra de la canción que tanto éxito había tenido durante el festejo del día de la niña y del niño. Para iniciar la sesión, se reprodujo la pista **(ver Anexo 6)** para que los estudiantes la escucharan y la cantaran libremente, después se les entregó una copia con la letra de la misma y nuevamente se reprodujo la pista, pero esta vez se les pidió que sólo la leyeran al compás del audio. A partir de ello, se recupera la Tabla 22 con el diálogo suscitado en la plenaria.

Tabla 22: Picky, ¿una canción inofensiva?

I: ¿La pudieron leer todos?, ¿qué les pareció la letra, la habían leído antes?
Ala1: Yo estoy como muy sorprendida, creo esta canción habla de acoso.
Ala2: Yo también creo eso profesor, porque aquí dice que ella no quiere bailar porque dice que [lee] *"si yo le salgo por la izquierda, se va pa' la derecha. No sé lo que le pasa, conmigo ella no quiere bailar".*
Ala3: Sí, o sea el chavo la está presionando para que acepte, pero ella no quiere.
Al1: Es que se está haciendo la difícil, aquí dice.
I: Pero, ¿qué creen que signifique eso de que: "se está haciendo la difícil"?
Ala5: Que ella no lo quiere, que a lo mejor no le gusta bailar.
I: Pero entonces, el chavo le pregunta que, si quiere bailar y ella le dice que no, y entonces ¿qué hace él?
Al2: Le está haciendo la lucha porque como que le gusta.
Ala6: Pero le dijo que no varias veces y ya la está molestando.
Ala1: La está acosando.
I: Exacto, ¡fíjense lo que dice!, o sea está bien que él quiera bailar, por eso fue y le preguntó una vez, hasta ahí no hay nada de malo, pero luego ella le dice que no y él sigue insistiendo… [alumna interrumpe].
Ala3: Y la persigue.
I: Sí, pareciera que la va siguiendo por varios lados para que acepte bailar y eso es lo que ya no está bien porque como dijo Lorena, ya la está acosando, ¿se habían dado cuenta de eso?
Plenaria: No.
I: Porque la semana pasada en el día del niño yo vi que todos la estaban cante y cante en la disco, hasta la pidieron otra vez [varias alumnas exclaman: ¡ay profe!].
Ala6: Pero es que no nos sabíamos la letra.
Al2: Es que está, así como alegre, nos gusta cómo se escucha, pero ya la letra no.
I: Exacto, el ritmo está alegre y dan ganas de bailarla eso me parece muy bien, a todos nos gusta, aquí el problema es lo que dice la canción y que no nos damos cuenta y ahí andan baile y baile

una canción que como dijo Lorena y otras niñas, es una canción que habla sobre el acoso [alumna interrumpe].

Ala7: Profesor, no sé si entendí bien, pero “picky” es como una ofensa, ¿verdad? ...

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_8.1_6/05/19).

Después de la plenaria, se pidió a los estudiantes que de manera individual leyeran nuevamente la canción y fueran subrayando las partes donde consideraran que se identificaba el acoso del que se había hablado, después en la parte posterior de la hoja se incluían preguntas para que las respondieran. A partir de lo anterior, se muestra la Tabla 23, la cual contiene algunas reflexiones de las y los estudiantes.

Tabla 23: Picky, una canción para reflexionar.

Interrogantes	Respuesta de una niña	Respuesta de un niño
¿Cuál es el mensaje de la canción?	*Que el muchacho conoce a una mujer en una fiesta o baile y él le está diciendo que baile, pero la chava dice que ya tiene novio.*	*Que tienes que hostigar a los demás para que te hagan caso.*
¿Crees que tenga alguna relación con los derechos humanos?, ¿por qué?	*Sí, porque tiene derecho a la diversión y ella puede bailar con la persona que quiera y si le dice no, significa no pero el chavo está violando los derechos humanos porque la está hostigando.*	*Sí, porque al hostigarla le quita su derecho a la diversión.*
¿Qué opinas de la canción ahora que analizaste la letra?	*Es pegajosa, pero es muy acosadora porque dice que hace tiempo lleva atrás de ella.*	*Que el ritmo es muy alegre y también el sonido, pero la letra es de acoso porque la sigue desde hace tiempo.*
¿Qué otras canciones conoces que atenten contra los derechos humanos de las personas o que sean ofensivas para alguien?	*La mayoría de reguetón* 1. *Mi cama suena y suena.* 2. *Sheik sheik.* 3. *Te boté.* 4. *Rebota.* 5. *Taki taki.* 6. *Sin pijama.* 7. *No me acuerdo.* 8. *Attention.* 9. *Copicat.* 10. *Chica zomber de krono zomber.*	1. *El diablo anda suelto.* 2. *La rompe corazones.* 3. *Solo de mí.* 4. *Sheik sheik.* 5. *Te boté.*

Fuente: Producciones de los estudiantes.

Con base en las producciones de los estudiantes es posible identificar que visibilizar la letra permitió identificar elementos que simplemente reproducían sin cuestionar. En cuanto a la primera interrogante el estudiante emplea palabras como *"hostigamiento"* para referirse al mensaje de la canción, mientras que la estudiante no califica el hecho como tal, sólo refiere que: *"la chava dice que ya tiene novio",* al respecto de su respuesta es posible identificar una concepción estereotipada de orden patriarcal dentro de su construcción de femineidad, al referir que tiene novio, es decir, ya le pertenece a alguien. Al respecto Lagarde, (2014) plantea la dependencia vital de las mujeres, como parte del proceso de aculturación femenina en relación con la dominación masculina.

Sin embargo, en la segunda interrogante la estudiante reconoce que la letra implica un acto de hostigamiento y una violación a sus derechos humanos, pues añade: "*ella puede bailar con la persona que quiera y si le dice no, significa no…",* es decir, ocurre lo que Lagarde (2018) señala como una contradicción interna entre la reproducción del conservadurismo y la lucha por la modernidad. Mientras que la respuesta del estudiante se mantiene congruente referente a que es un acto de hostigamiento y añade: *"le quita su derecho a la diversión"*.

La tercera interrogante implicaba que los estudiantes asumieran un posicionamiento respecto al contenido de la canción y ambos coinciden en que tiene un ritmo alegre o pegajoso, pero la letra habla sobre hostigamiento. En este punto, cobra especial relevancia el supuesto defendido en el presente trabajo de tesis, al señalar que el cuestionamiento crítico de la realidad favorece la identificación de escenarios de desigualdad, discriminación, violencia y/o estereotipos de género y a su vez posibilita asumir posicionamientos personales y/o colectivos en favor de la igualdad de género.

Analizar lo cotidiano implica cuestionar los discursos que consumimos y reproducimos, en ese sentido, la letra de esta canción junto a las identificadas en las respuestas de la quinta interrogante, permiten comprobar que el contexto educa en estereotipos y en las asimetrías de género.

Asimismo, se identifica que existen diversos mecanismos para lograrlo, siendo el lenguaje uno de ellos. Ochoa (2008) hace mención del denominado “lenguaje de desprecio” empleado para referirse a las mujeres, y de mecanismos en la dualidad dominado-dominante que justifican y naturalizan la opresión y la exclusión:

> Jergas y discursos como ésta hay muchas para reproducir la dominación de género, sexual, de clase, de edad, etc., de ahí que develar mitos, nombrar los conflictos y el poder, y desmontar este tipo de jergas y mecanismos del lenguaje sea una de las urgencias centrales en la construcción de la pedagogía feminista (Ochoa, 2008, p. 212).

Finalmente, es importante reflexionar que, si bien existen infinidad de situaciones que promueven y reproducen la desigualdad y las asimetrías manifestadas en estereotipos, la violencia o la discriminación de género, actividades como las aquí presentadas permiten encontrar un cierto alivio, pues el proceso de sensibilización a través del cuestionamiento crítico de la cotidianeidad y el posicionamiento personal, son dos herramientas que paulatinamente se han ido integrando en la formación de cada niña y niño del grupo.

4.3.5 La igualdad no se crea ni se destruye, sólo se construye

En esta categoría, se muestran los resultados concernientes a la implementación de actividades a partir de la construcción de escenarios de igualdad de género como parte de un análisis interseccional (Viveros, 2016), donde se incluyeron variables de género, etnia, marginación económica y trabajo infantil y para ello, partir de la realidad de la vida cotidiana, nuevamente fue un elemento de vital trascendencia.

La primera actividad implementada corresponde la Unidad Temática 1: “Definiciones necesarias” (p.39). En ella Leñero (2010) propone hacer la lectura del libro: “El cuaderno de Pancha” de Monique Zepeda (2001). Cabe señalar que la lectura del libro fue una actividad desarrollada en 4 sesiones debido a la amplitud del texto. La estrategia empleada consistió en distribuir la lectura de manera equitativa a lo largo de las sesiones señaladas y al término de cada una de ellas se dedicaron aproximadamente 10 minutos para instaurar diálogos en plenaria. Con base en lo anterior, se muestra la Tabla 24 donde se presentan fragmentos de los diálogos generados a lo largo de las 4 sesiones.

Tabla 24: La historia de Pancha, reflexiones grupales.

Fragmento 1: *"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 del pizarrón…" (pp. 17-24).*

I: ¿Qué pueden decirme de esta primera parte del cuento de Pancha?
Ala1: Que la maestra Zu, siempre ponía la fecha en el pizarrón y que abajo le dibujaba una florecita y que cada día cambiaba de flor, entonces que un día llegó el inspector y entró al salón y dijo que iba a observar… [interrumpe un alumno en voz alta] "sí, y que le vio las piernas a la maestra".
Plenaria: ¡Ah sí!
I: Sí, eso dijo Pancha, y bueno ¿ustedes creen que eso que hizo el inspector estuvo bien o mal?
Ala2: Pues estuvo mal, porque ella se pudo sentir, así como acosada y aparte pues estaba en la escuela y él era el inspector.
I: Pues sí, pudo estar mal porque ella a lo mejor se sintió incomoda.
Al1: Pudo ser que a lo mejor Zu también es bonita porque Pancha dice que es muy buena con sus alumnos y que siempre está contenta, entonces a lo mejor por eso el inspector la estaba viendo.
Ala3: Pero no estuvo bien que le viera las piernas.
I: Bueno, entonces levante la mano quién cree que lo que hizo inspector estuvo mal [todos levantaron la mano], entonces hay que evitar hacer eso, si ya sabemos que está mal, no hay que hacerlo para que la gente no se sienta incómoda, bueno y ¿qué pasó con la visita del inspector?
Al2: Que le revisó el cuaderno a Paulina y que le dijo que para qué ponía florecitas, que ese cuaderno parecía más de botánica que de lengua y le arrancó las hojas.
Al3: Sí, y 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, total es su gusto no del inspector.
I: ¿Qué dicen los demás de eso que comenta su compañero, ¿creen que le faltó carácter a la maestra Zu para dejar su florecita?
Al2: Sí, porque si a ella le gustaban las flores debió dejarla, no era nada malo ni le afectaba en nada al trabajo.
I: ¿Entonces si ustedes hubieran sido la maestra Zu, habrían dejado la flor en el pintarrón?, levanten su mano.

Plenaria: [Todos levantaron la mano].

I: Ok, entonces ustedes me dicen que es importante defender lo que nos gusta, pero no creen que a la maestra Zu, le dio miedo o ¿por qué creen que borró su flor?

Al4: Sí, por miedo, porque no quería que la regañaran como a Paulina.

I: Pero entonces, sí tenía miedo de que la regañaran y por eso la borró, aun así, ¿no estuvo bien?

Ala5: No porque entonces como dijo Alejandro le faltó carácter, ella debió explicarle al inspector que la había dibujado porque era a su gusto no del inspector…

Fragmento 2: *"[Pancha] 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… Ahora entienden por qué las carcajadas cuando lo de Pipíter. 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…" (pp. 27-43).*

Ala1: Yo creo que a Pancha le gusta Pipiter.

I: ¿Por qué crees eso?, ¿los demás creen que Pancha esté enamorada de Peter?

Ala2: Yo sí creo porque le ayuda a hacer muchas cosas.

I: Y, ¿no será que le ayuda porque Peter es su amigo?

Ala3: No profe, o sea uno sí ayuda a sus amigos, pero hay un cierto límite y entre Pipiter y Pancha no hay ese límite.

Al1: Pero es que Pipiter es muy distraído, porque siempre pierde sus cosas, en el cuento dijo que sus cosas estaban regadas y traía las libretas todas rotas… yo no creo que sean novios, como que Pancha le ayuda porque se desespera que nunca termina los trabajos, y luego siempre se hacía pipí.

Ala4: Sí, por eso le decían Pipiter, la verdad es que eso es muy feo, nada más lo estaban molestando.

Ala3: O sea sí, pero yo sí creo que a Pancha le gusta Peter por ejemplo aquí en el salón si yo veo que alguien no termina no le hago el trabajo, a lo mejor le explico como a Joshua que se queda atrás, ¿verdad que si amigo?, pero eso no significa que me gusta [risas] y Pancha le hace las cosas o sea va más allá…

Fragmento 3: *Como a la una y media no aguanté más. Me hice pipí, ahí sentada en mi banca, sentí como iba escurriéndose por debajo de mi falda, cómo llegaba a mis calcetines, a mis zapatos, al piso… - ¿Quién fue? - preguntó Frrxcs con voz cavernosa… mis piernas no respondían, las tenía enrolladas en las patas de la silla, era tan fuerte mi deseo de desaparecer…*

Peter se levantó y se dirigió hacia la covacha… regresó, limpió y se fue. Cuando volvió a ocupar su lugar, nos miramos un instante…. (pp.60-68).

Ala1: A mí me pareció injusto que por culpa de las "Princesas", Pancha no haya podido ir al baño y por eso se hizo de la pipí.
Al1: Es que eso pasa en todos lados, luego uno quiere explicarles a los maestros cosas que están pasando, pero no dejan hablar, nada más nos gritan.
Ala2: Sí profe, aquí también cuando estábamos en tercero, teníamos problemas con los de sexto porque no nos dejaban jugar, es que como que los grandes luego se quieren adueñar de la escuela.
I: Pero ahora ustedes están en sexto, ¿ustedes si dejan jugar a los más chiquitos?
Plenaria: Sí.
Al2: Sí pero luego son muy encimosos y luego si les pegas lloran.
I: Yo creo que está bien que jueguen con ellos, pero también deben de cuidarlos porque ustedes son los más grandes, y ¿qué opinan de lo que hizo Peter por Pancha?
Ala3: Que, sí se gustan, eso ya es muy claro, Peter se echó la culpa para que no molestaran a Pancha.
I: Entonces, ¿Ustedes creen que Peter y Pancha se gustan?, levanten la mano los que sí crean.
Plenaria: [todos levantaron la mano].
Ala5: Después de eso sí, ya no hay duda…

Fragmento 4: *Peter había resfriado… un buen día Peter volvió a la escuela después de su larga enfermedad. Me puse contenta. Más contenta de lo que imaginé. Hasta me sentí acompañada en mi pupitre, menos sola…Hubiera querido decirle "qué bueno que regresaste", pero no me atreví. Hubiera podido preguntarle "¿por qué faltaste tanto?" y no lo hice […] me puse a revisar debajo de mi pupitre, buscando un lápiz nuevo de color rosa fosforescente… para no culpar a nadie me dispuse a vaciar mis libros y cuadernos, pensando que tal vez por ahí encontraría mi lápiz. No apareció. Lo que encontré me dejó congelada. Debajo del último libro estaba un pedazo de madera, plano, como una rebanada de tronco de árbol: P y P junto a una flor que llora; adiós… Parece que en la dirección se dieron cuenta de que Peter no trabajaba mucho, y después faltó demasiado y decidieron que era mejor que repitiera el año (pp. 69-109).*

Ala1: No me gustó el final, o sea por qué Pancha no se animó a decirle a Peter lo que sentía por él.
I: Entonces no tienen ninguna duda de que a Pancha le gustará Peter, ¿no podrá haber otra explicación?
Ala2: No, porque en el tronquito decía *PyP* o sea Peter y Pancha junto a la flor que le quería regalar Peter.

I: Pero, esa flor no se sabe si se la quería dar a ella, nosotros suponemos eso, qué tal si la *PyP* era “pan y pizza” [risas].
Plenaria: ¡Ay profe! [risas]…
Al1: Pues es que ninguno de los dos se animó a decir sus sentimientos, fueron cobardes, se quedaron en la *friendzone* [risas].
Ala3: Es que, qué clase de final es ese, Peter se fue a Inglaterra y Pancha se quedó aquí.
Ala4: Yo sí le hubiera hecho caso, él la cuidaba porque no dejó que se burlaran de ella y eso está muy difícil.
I: Entonces, ¿cuál hubiera sido el final que a ustedes les gustaría?
Ala3: Pues que se hicieran novios, que Peter no se fuera de la escuela, pues si ya hacían todo juntos…

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_1.2_20-27/09/18; 4-11/10/18).

La lectura del Cuaderno de Pancha, fue una actividad que se disfrutó dentro del grupo a pesar de que fue extensa. En ese sentido, se consideró un acierto que la lectura del mismo corriera a cuenta del investigador a fin de mantener la atención, un elemento que quizá influyó positivamente fueron algunas dramatizaciones empleadas a lo largo del mismo y el apoyo de recursos visuales. Cabe señalar que esta actividad fue una de las primeras intervenciones que se tuvieron durante el sexto grado, lo cual representaba un reto para mantener el interés de los estudiantes y así dar continuidad al proceso de intervención didáctico.

Con base en los diálogos presentados, se identificó una mayor atención de las niñas por 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.

Por otra parte, los niños se enfocaron a cuestionar el comportamiento de los personajes, como lo fue en el caso 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 o al señalar un comportamiento *cobarde* por parte de Pancha y Peter por no expresar sus sentimientos y señalar este acto como *friendzone,* en ese sentido se destaca el uso de esta palabra, la cual no corresponde directamente al

contexto inmediato, se observa que la influencia de los entornos digitales se hace presente en las experiencias de las niñas y los niños. 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 podría ser, mientras que las niñas describieron el hecho como una forma de acoso sexual.

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 han ido construyendo sus posicionamientos de género, sin embargo como señala Lagarde (2018): "las mujeres y los hombres están políticamente determinados independientemente de su voluntad, su conciencia y su necesidad" (p.61), en ese tenor, se identificó la influencia de los espacios públicos y privados en las construcciones de las niñas y los niños, por una parte, ellas se enfocaron a analizar lo íntimo, es decir la relación entre Pancha y Peter, mientras que los niños se enfocaron a lo exterior, es decir a las interacciones y sus efectos en la vida pública de los personajes.

> Uno de los recursos expropiados a través de los mecanismos del orden de géneros es el poder del control social, el cual concentrado, se transforma en poder de dominio. Este poder se ejerce sobre el grupo al que se ha extraído su poderío y al que se mantiene sometido (Lagarde, 2018, p.61).

Por lo anterior, el que uno de los niños dijera que la maestra demostró una *"falta de carácter",* puede interpretarse desde una doble lectura, por un lado, él desde su posición de género (dominación) lo percibe como un acto de sumisión, pues como plantea Colín (2010): "En ambientes rígidos y tradicionales al género no se permiten estas expresiones porque trastocan el mundo por venir, cuando sea adulto, del que se espera que sea la figura central: "el hombre de la casa" (p.18), mientras que, la lectura del personaje de la maestra demuestra su posición de género (subordinación), aspecto que las niñas pasaron desapercibido: "*como dijo Alejandro le faltó carácter".*

La segunda parte de la actividad consistió en analizar desde una mirada de género las actitudes y comportamientos de los personajes de mujeres y hombres a lo largo

del libro, para ello Leñero (2010) propone una serie de interrogantes, mismas que se exponen en la Tabla 25 junto a algunas respuestas recuperadas como parte de un ejercicio de análisis individual.

Tabla 25: El Cuaderno de Pancha, una mirada de género.

Interrogante	Respuestas de una alumna	Respuestas de un alumno
¿Creen que existan diferencias entre mujeres y hombres?,¿cuáles?	*Sí, porque tienen diferentes gustos como: maquillaje, deportes, helado y juguetes, etc.*	*Sí, los órganos sexuales y la apariencia, la voz y las glándulas.*
¿Cómo describirían a las niñas y a los niños del salón de clases?	*Son buena onda las niñas y los niños. Que las niñas están bien peinadas y los niños están despeinados.*	*Las niñas platican mucho y los niños no tanto.*
¿Son las niñas todas parecidas?,¿por qué sí y por qué no?	*No, porque cada una tiene sus gustos.*	*No, porque son diferentes en la actitud.*
¿Todos los niños son más o menos iguales?, ¿en qué sí y en qué no?	*Sí, porque a todos los niños les gusta el futbol, emocionalmente no, ni físicamente. Las niñas son más creativas, buenas cocineras, somos más inteligentes. Los niños son más fuertes, menos miedosos.*	*Unos son fuertes y otros no.*

Fuente: Producciones de estudiantes (R_1.2_11/10/18).

En relación a las respuestas de los estudiantes se observa un posicionamiento diferenciado respecto a cómo visualizan a las mujeres y hombres. Por un lado, el niño alude a las diferencias de tipo biológicas "*los órganos sexuales y la apariencia, la voz y las glándulas; unos son fuertes y otros no",* mientras que la niña se refiere a las diferencias de tipo sociocultural: *"tienen diferentes gustos como: maquillaje, deportes, helado y juguetes; a todos los niños les gusta el futbol, las niñas son más creativas, buenas cocineras, somos más inteligentes. Los niños son más fuertes, menos miedosos".*

Cabe señalar que de manera simultánea a la implementación, se encontraban revisando el contenido de educación sexual de la asignatura de Ciencias Naturales, por lo tanto, es probable que la orientación de algunas de las respuestas haya sido de tipo biologicista. Sin embargo, sus reflexiones también reflejaron la presencia de construcciones estereotipadas a partir del género, pues ambos atribuyen a lo

biológico aspectos como la creatividad, la inteligencia, el miedo, el gusto por el futbol o la cocina, incluso señalan que las diferencias se traducen 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 una naturalización de las actividades que pueden o no realizar mujeres y hombres y con ello la justificación de roles y estereotipos de género, marcando como señala Leñero, "las pautas de comportamiento masculinas y femeninas cuyo pasado remoto genera la impresión de un ordenamiento natural". (2010, p. 45).

La segunda actividad implementada corresponde a la Unidad Temática 5: "Desactivemos la violencia", para ello se realizó una adaptación de la actividad "Ejemplos de ficción" (pp.139-141). El desarrollo de esta actividad corresponde al 28 de febrero de 2019.

Al inicio de la sesión se recuperaron las percepciones grupales acerca de los estereotipos de género a la par de conceptos como la discriminación y el prejuicio, los cuales señala Vázquez (2012) ocurren de manera paralela, generando así violencia y la acentuación de asimetrías entre mujeres y hombres. Posteriormente, a cada estudiante se le entregó una tarjeta que contenía una de las palabras contenidas en la Tabla 26.

Tabla 26: Acciones asociadas a tratar mal y tratar bien.

Tratar mal	*Tratar bien*
Insultar, despreciar, gritar, egoísmo, rechazar, competir, violencia, agresividad, pegar, burlarse, amenazar, dominar, odiar, intolerancia, descuidar, golpear.	Respetar, apoyar, dialogar, ayudar, colaborar, paz, tranquilidad, comprender apreciar, escuchar, igualdad, amar, aceptar las diferencias, cuidar, solucionar conflictos.

Fuente: Leñero, 2010, p. 140.

La actividad consistió en que, con base en la palabra que les había tocado, debían desplazarse a una de las tres posibles categorías: "tratar bien", "tratar mal" y "ni tratar bien ni mal", asimismo debían pensar en alguna situación que ejemplificara

por qué esa palabra pertenecía a dicha categoría. Con base en ello, se muestra la Tabla 27 donde los estudiantes discuten sus argumentos y exponen algunas de sus experiencias.

Tabla 27: Experiencias: tratar bien o tratar mal.

[Acomodo inicial de las tarjetas según los estudiantes]

Tratar mal: *Insultar, despreciar, gritar, egoísmo, violencia, agresividad, pegar, amenazar, dominar, odiar, intolerancia, descuidar, golpear.*

Tratar bien: *Respetar, apoyar, ayudar, colaborar, paz, tranquilidad, comprender, apreciar, igualdad, amar, aceptar las diferencias, cuidar, competir.*

Ni tratar bien ni mal: *Burlarse, escuchar, solucionar conflictos, rechazar, dialogar.*

I: Observen las tarjetas de sus compañeros, ¿hay alguna que quisieran que platicáramos?

Al1: Sí, yo [dirigiéndose a la alumna que sostenía la tarjeta] por qué dices que "competir" es tratar bien, yo creo que es malo porque no todos saben perder.

I: Pero, la competencia le hace daño a uno de los jugadores cuando dicen: "por culpa de "x" jugador se perdió el partido". En ese momento se convierte en no tratarnos bien, pero entonces, ¿en qué momento podemos hablar de que competir sea un ejemplo de tratarnos bien?

Ala1: Cuando aprendemos de nuestros errores para mejorar.

I: Se han fijado qué pasa cuando son las finales de futbol o las de cualquier otro deporte, el equipo que pierde qué hace y qué hace el equipo que gana.

Al3: Los que ganan van y felicitan a los que perdieron y se les dicen: "bien jugado".

I: ¿Entonces esa competencia es tratarnos bien o tratarnos mal?

Plenaria: Bien.

I: Exacto, entonces bajo esas condiciones, competir no es algo de tratarnos mal.

Ala2: Pues entonces debe estar en medio porque depende de cómo la usemos.

I: Puede ser una opción, tú qué piensas Aideé [alumna con la tarjeta, Ala2].

Ala2: Sí creo que debe ir en medio porque competir puede ser bueno o malo.

I: ¿Otra palabra?

Ala3: Yo tengo una duda, ¿qué burlarse no es lo mismo que reírse?, yo creo que eso es tratar mal.

Plenaria: No, no es lo mismo.

I: Me parece que no es lo mismo, pero entonces ¿cuál será la diferencia?

Ala4: Yo tengo un ejemplo profesor, la clase pasada de educación física estábamos corriendo y yo me caí de tobogán y todos se burlaron de mí [risas], pero luego cuando ya me paré y vi que no me pasó nada yo también me reí de lo que pasó.

I: ¿Cómo te sentiste cuando te habías caído y todos se burlaron?

Ala4: Pues no sentí nada.

Al2: A que sí, hasta querías llorar.

Alal4: Sí quería llorar porque todos se burlaron, pero luego se me pasó porque no era para tanto

I: Entonces, cuando se cayó Alisson, ¿eso fue risa o burla?

Plenaria: Burla.

Ala5: Burla porque se estaban riendo de que se cayó.

I: Exacto, o sea la burla fue sobre algo malo que le ocurrió a ella, entonces en ese caso la burla puede ser un…

Plenaria: Mal trato [la alumna que contenía la tarjeta se mueve de equipo al de "mal trato"]

I: y entonces la risa, ¿qué es, es buen trato o mal trato?

Al3: Es buen trato porque te puedes reír de un chiste, de algo gracioso, o sea no te burlas de alguien sino de algo […].

[Acomodo final de las tarjetas según los estudiantes]

Tratar mal: *Insultar, despreciar, ~~gritar,~~ egoísmo, violencia, agresividad, pegar, amenazar, dominar, odiar, intolerancia, descuidar, golpear, burlarse, rechazar.*

Tratar bien: *Respetar, apoyar, ayudar, colaborar, paz, tranquilidad, comprender, apreciar, igualdad, amar, aceptar las diferencias, cuidar, ~~competir,~~ escuchar, solucionar conflictos, reírse.*

Ni tratar bien ni mal: *~~Burlarse~~, ~~escuchar~~, ~~solucionar conflictos~~, ~~rechazar~~, dialogar, gritar, competir.*

Fuente: Reconstrucción a partir de audiograbación (R_5.1_28/02/19).

La actividad anterior permitió que las y los estudiantes reflexionaran sobre acciones que denotan buen o mal trato y sus posibles usos en situaciones concretas, como ocurrió con la palabra competir, en donde, dependiendo del contexto puede ser de una u otra categoría. En el caso de la palabra "burlarse" fue necesario integrarle otra: "reírse", esto según los planteamientos señalados por una de las estudiantes. En general la actividad posibilitó la incorporación de experiencias como algunas de las expuestas, de tal manera que el ejercicio se efectuó en un escenario vivencial.

La segunda parte de la actividad pretendía llevar el análisis genérico de buen y mal trato a situaciones de género. Para ello, a cada estudiante se le proporcionó una hoja donde debían identificar tres situaciones de mal trato femenino y tres de mal trato masculino, así como sus posibles conversiones a situaciones de buen trato.

Con base en la consigna señalada se muestra la Figura 18 donde se recupera una de las producciones de los estudiantes.

Figura 18: Situación de tratar mal y tratar bien, ejemplo 1.
Fuente: Producciones de estudiantes.

En la figura 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 que tratar bien es un asunto que compete a todas y todos, incluso cuando se trata de temas de lo íntimo.

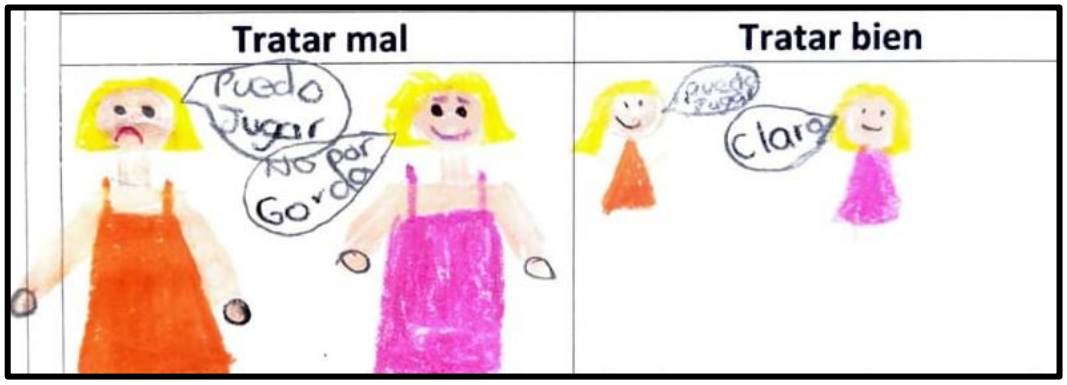


Figura 19: Situación de tratar mal y tratar bien, ejemplo 2.
Fuente: Producciones de estudiantes.

Con base en la Figura 19 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 estas producciones se ven reflejadas construcciones emergentes que edifican las nuevas y deseables formas de relación entre mujeres y hombres.

En ese sentido, la solidaridad y la sororidad son dos conceptos presentes en algunas de las producciones de las y los estudiantes, quienes reflexionan acerca de que tratar bien implica no prejuzgar, discriminar o violentar a mujeres y hombres con base en estereotipos.

En algunas otras producciones de las niñas puede leerse otros ejemplos de tratar bien: *“si te cae mal sólo no le hagas caso, pero tampoco hay que hablar mal de ella”; “tratar como te gustaría que te traten”; “que toda la familia tiene que cooperar en la casa”; “no sólo interesarse en lo guapo ya que todos los hombres tienen sentimientos”; “decir que eres gay por juntarte con niñas eso no es cierto”*. Mientras que en el caso de los niños puede leerse: *“aquí todos jugamos”; “niño nuevo vente amigo te voy a presentar a todos”; “los niños no juegan a las barbies es sólo para niñas, eso no es verdad juega con nosotras tú eres el monito”; “lo que importa es lo de adentro no lo afuera”.*

La tercera actividad implementada también corresponde a la Unidad Temática 5: “Desactivemos la violencia”. En ella se propone la revisión del libro: “No hay tiempo para jugar. Relatos de niños trabajadores” de Sandra Arenal (2004). La sesión de

ese día se desarrolló el 08 de marzo, coincidiendo con la conmemoración del Día Internacional de la Mujer. En la Tabla 28 se muestra la introducción de la sesión, así como algunas reflexiones generadas con los estudiantes durante la plenaria.

Tabla 28: 08 de marzo, día para conmemorar no para celebrar.

Se aprovechó la fecha para hablar de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, así como de la lucha feminista por lograr la igualdad de género, también se señaló que es incorrecto felicitar a las mujeres dado que no es un día de fiesta, pues esta fecha es un recordatorio de las asimetrías de género, la discriminación, la violencia y la marginación que viven las mujeres hoy en día, por eso más que una celebración es una fecha para reflexionar y para reavivar la lucha que tanto mujeres como hombres debemos seguir afrontando como parte de un compromiso como seres humanos a favor de la idea de que, somos diferentes pero iguales [las imágenes fueron proyectadas durante la explicación] (Registro del investigador).

I: El 8 de marzo es un día para recordarnos que todavía en el año 2019 se trata de forma diferente a las mujeres y a los hombres, en muchas ocasiones esa diferencia de trato es discriminatoria como lo hemos visto en algunas clases, en algunas películas, en los estereotipos, con la violencia, con el machismo, o sea todo lo que hemos visto viene a cobrar sentido el día de hoy. Abordar estos temas de género nos ayudan a comprender que mujeres y hombres somos iguales y no solamente basta con decirlo, sino que debemos practicarlo diariamente y reconocer el buen trato del mal trato… ¿alguien quiere comentar algo?

Ala1: Que debemos tratarnos todos con igualdad.

I: Exacto sin importar si es rico, si es pobre, si es hombre, si es mujer, por lo que sea, todos tenemos la misma dignidad y los mismos derechos [se muestra la imagen de: “leer evitará que felicites a las mujeres cada 8 de marzo y se pide leerla en voz alta dentro de la plenaria].

Ala2: Pero profesor, entonces le tenemos que dar un buen regaño al maestro Javier porque él nos felicitó a las mujeres.

I: Pues no regaño, miren lo correcto en este caso no es regañar a nadie, lo correcto es que ustedes ya con este conocimiento le compartan a la gente que no lo sabe, lo que acabamos de aprender, así como se los dije yo, ustedes compártanselo a otras personas, y decirles, acepto la felicitación porque también es bonito que a uno le digan felicidades, pero lo correcto no es una felicitación, es una conmemoración y eso le va a ayudar a otras personas a enterarse de este dato, seguramente el maestro Javier no lo hizo con intención de agredir a nadie, lo hizo de buena

fe y no se valdría que le dijeran “¡ay no sabe!”, aquí lo correcto es compartirlo [alumna Ala2 interrumpe]. **Ala2:** …Nadie sabíamos. **I:** Exacto, nadie sabía, ni yo lo sabía hasta que lo leí…

Fuente: Registro del investigador (R_5.2_08/03/19).

El diálogo anterior permite exponer que la fecha del 8 de marzo se ha convertido en día de fiesta dejando de lado el origen de esta conmemoración, resultó significativo que una de las estudiantes dijera: *“le tenemos que dar un buen regaño al maestro Javier porque él nos felicitó a las mujeres”,* haciendo referencia a que no conocía el contexto representativo de esta fecha, sin embargo, se consideró pertinente la intervención docente para orientar la discusión y no usar dicho conocimiento como un arma de desprestigio o ataque contra otros; de esta manera se hizo presente uno de los principios de la pedagogía libertaria de Freire (2005), quien señala que el conocimiento nos hará libres, no opresores.

Posteriormente, se abordó el contenido del libro: “No hay tiempo para jugar. Relatos de niños trabajadores” **(ver Anexo 5)**. Para el desarrollo de esta actividad se preparó una presentación en power point, donde se expusieron cuatro casos contenidos en el libro señalado, dos de ellos relacionados a situaciones de niñas trabajadoras y dos de niños trabajadores. Cabe señalar que la edad de los protagonistas de los casos analizados oscilaba entre los 12 y 15 años, es decir, cuando se supone estarían cursado su educación secundaria, esta particularidad vino a favorecer aspectos como la empatía dado que, al ser estudiantes de sexto grado, el ingresar a la secundaria se convierte en una meta a mediano plazo. En la Tabla 29 se muestran algunas reflexiones derivadas de la lectura de casos:

Tabla 29: Yo podría ser una niña o niño en situación de trabajo infantil.

I: Les traje este libro para que veamos los casos de niños y niñas trabajadores, se acuerdan que en semanas pasadas hablamos del caso de Rosita y Mario y que les buscamos alternativas para que no dejaran la escuela, bueno pues este libro recupera el caso de niños y niñas que desafortunadamente ya se salieron de la escuela y se tuvieron que meter a trabajar para ayudar con los gastos de sus familias… **Caso 1: ¡Me cayó una viruta en un ojo!**

I: ¿Qué opinan del caso de Bertha?

Ala1: ¡Ay que feo! Pobrecita.

Ala2: Y dice que le gusta mucho su trabajo en la fábrica de vidrio porque dice que pagan bien.

Al1: Pero eso que le pasó no hubiera sido si hubiera usado medidas de prevención, o sea por ejemplo llevar el uniforme del trabajo.

I: Muy buena observación, pero hay otra cosa, volvemos al punto de lo que decíamos de las mujeres obreras del 8 de marzo, aquí la pregunta es, ¿la empresa les daba esa protección?

Plenaria: No.

Al1: No, tal vez no.

I: Entonces si la empresa no se los dio podemos decir que sí es un mal trato hacia las trabajadoras porque el patrón sabe que van a trabajar con vidrio… [Al1 interrumpe].

Al1: … que les pongan unos lentes transparentes cuando estén trabajando.

I: Exacto, para evitar este tipo de accidentes.

Al3: Y unos guantes.

Ala2: Entonces sí es un mal trato.

I: Y, ¿qué le dijo a Bertha el doctor de la empresa?

Ala4: Que nada más era un rasguñito.

Ala2: Y que eran sus nervios.

I: Y qué opinan, ¿no creen que el doctor actuó pensando en estereotipos de género?

Ala4: Sí, porque le dijo que eran sus nervios, que por eso le dolía el ojo.

I: Según los estereotipos, ¿cómo son las mujeres?

Ala2: Nerviosas, débiles.

Ala3: Lloronas.

Ala2: Delicadas, sensibles.

Al3: Entonces el doctor la… maltrató.

I: Sí, porque le dijo que no tenía nada y que si se sentía mal era por otra cosa, o sea si le duele el ojo cómo van a ser los nervios, al grado que tuvo que comprarse… [interrupción de varios alumnos].

Plenaria: …unos lentes.

I: Unos lentes para que no le calara tanto la luz del sol…

Caso 2: El manager

I: En el caso de Noé y de Martín sí tienen oportunidad de ir a la escuela, pero yo tengo una pregunta, ¿ustedes creen que, si en la mañana están en el crucero trabajando como payasitos y en la noche le ayudan a su mamá en el puesto de tacos, tendrán energía para ir a la escuela, a qué hora hacen sus tareas?

Plenaria: No.

Ala1: Tal vez, si se organizan, pero sí es más difícil.

I: Sí, es más difícil a diferencia de muchos de ustedes que no trabajan.

Al2: Yo sí, pero los fines de semana, le ayudo a mi tía en la dulcería.

I: Sí, pero es diferente porque ellos trabajan todos los días y si no trabajan no hay dinero en la casa, y el dinero que ganas es para ti ¿o no?

Al2: Sí [sonríe].

I: Y por ejemplo aquí dice que Martín y Noé desde tempranito están en la calle, luego van a la escuela en la tarde y en la noche con su mamá, o sea están todo el día en la calle.

Ala3: Y las hermanas están en la casa limpiando.

I: Entonces, ¿Martín y Noé sufrirán algún tipo de maltrato?

Plenaria: Sí.

Al4: Sí, porque no tienen tiempo para jugar, sólo para trabajar y estudiar.

Ala4: Pero también sus hermanas profesor, porque ellas se la pasan en la casa y no dice si están estudiando o no.

I: Sí, no dice cuál es la situación de sus hermanas, pero lo que sí dice es la situación de Noé y de Martín y ellos tienen que hacer un doble esfuerzo para seguir estudiando y trabajando…

Ala5: Qué feo y nosotros a veces nos quejamos de que nos dejan mucha tarea…

I: Pues sí y tampoco quieren hacer quehacer en sus casas.

Ala5: ¡Ay profesor! [risas].

Fuente: Fragmento a partir de audiograbación (R_5.2_08/03/19).

La presentación de los casos de niñas y niños trabajadores posibilitó hacer un comparativo entre sus condiciones de vida y las de ellos, a partir de un análisis interseccional que consideró las variables de género, marginación economía y trabajo infantil. De igual manera se expusieron situaciones de mal trato a las que son expuestas algunas niñas y niños trabajadores y las dificultades que tienen que afrontar en su día a día.

Durante la segunda parte de la actividad se les pidió continuar el análisis de manera individual. En la Tabla 30 se muestra el dilema al que se enfrentaron para identificar al trabajo infantil como un tipo de violencia que limita la igualdad.

Tabla 30: ¿El trabajo infantil es una forma de violencia?

Interrogante	Respuesta de una niña	Respuesta de un niño
¿Crees el trabajo infantil es un tipo de violencia?	*No es un acto de violencia, pero al principio es malo porque puede haber accidentes y bueno a la vez porque ayudan a su*	*No, no es un acto de violencia porque así ahorran su propio dinero.*

	familia en casa con recursos económicos.	
¿Te parece que es distinto el que se obliga a niñas y a niños?	*Sí, porque a veces les pagan menos a las niñas por ser mujeres y a los niños les pagan un poco más.*	*Sí, pero todos tenemos los mismos derechos y uno de ellos es la igualdad.*
¿Qué sugerirías para impedirlo?	*Hablar con el jefe para pagar el mismo salario hasta que él lo comprenda.*	*Que sigan estudiando y luego ya trabajen.*
Si tuvieras la oportunidad de platicar con alguna niña o niño de los casos presentados, ¿qué le dirías?	*Que no hubiera dejado los estudios tal vez saliendo de la escuela fueran a trabajar y no haberse salido de los estudios.*	*Que estudiaran para tener una carrera.*
¿Cómo te sientes ahora con tu situación de vida comparada con la de los casos expuestos?, ¿cambió tu forma fe pensar?	*Me siento un poco mal porque no deberían de haber dejado sus estudios, pero ellos lo hicieron por su familia, pero sí cambio mi manera de pensar.*	*Que hay que aprovechar la vida y el estudio y la situación de manera de ser para salir adelante.*

Fuente: Producciones de estudiantes.

Con base en las producciones se pudo identificar que los estudiantes enfrentaron un conflicto para determinar si el trabajo infantil puede considerarse un tipo de violencia, esto a pesar de que en la plenaria lo identificaron como tal. En ese sentido, dentro del análisis individual cobró fuerza la variable del apoyo a la familia, de tal manera que la tendencia fue *justificar* que el trabajo infantil es una manera de ayudar en casa, por lo tanto, no es un tipo de violencia: "*es bueno a la vez porque ayudan a su familia en casa con recursos económicos"; "no es un acto de violencia porque así ahorran su propio dinero".*

> El miedo a la violencia es todavía escaso y discontinuo: se les teme a unas formas de violencia y se avalan y legitiman otras. Como recurso fundamental de la dominación, la violencia es hoy núcleo definitorio de la existencia frente a los otros, temibles, amenazantes, equívocos, y está en el control de las instituciones, legales y consuetudinarias, sobre los otros que critican, cuestionan, construyen alternativas (Lagarde, 2012, p.439).

En el caso de la respuesta de la niña se identifica una mejor comprensión de las asimetrías entre las condiciones laborales de las niñas y los niños trabajadores: "*a veces les pagan menos a las niñas por ser mujeres y a los niños les pagan un poco más"*, mientras que la respuesta del niño resulta ambigua: *"sí, pero todos tenemos*

los mismos derechos y uno de ellos es la igualdad", y aunque emplea un discurso políticamente correcto, no se posiciona como lo hace su compañera.

En el tercer y cuarto planteamiento ocurre algo similar pues se les pide que planteen una estrategia para impedir el trabajo infantil y que enviaran un mensaje a alguno de los niños analizados en los casos. En cuanto a las respuestas, ninguno logra concretar una respuesta completamente clara, sin embargo, la niña plantea que se sensibilice a los empleadores: *"hablar con el jefe para pagar el mismo salario…",* es decir, no descarta que el trabajo infantil sea una opción mientras que en su segunda respuesta planeta que se compagine el trabajo con la escuela: *"no hubiera dejado los estudios tal vez saliendo de la escuela fuera a trabajar"*.

En cuanto a las respuestas del niño, él plantea: *"que siga estudiando y luego ya trabajar",* sin embargo, su respuesta no constituye en sí misma una alternativa para impedir el trabajo infantil mientras que en su segunda respuesta continúa sin profundizarla: *"que estudiaran para tener una carrera".*

En el quinto planteamiento se observa una diferencia sustantiva. Por un lado, se identifica mayor profundidad en las reflexiones de la estudiante, percatándose de las asimetrías de género en las condiciones laborales, además de expresar su empatía y culpa (Cerros y Ramos, 2009) por el *sacrificio* que hacen los personajes de cada caso para ayudar a sus familias: *"me siento un poco mal porque no deberían haber dejado sus estudios, pero ellos lo hicieron por su familia…"*.

En el caso del niño hay una adopción discursiva para señalar algunas ideas que expone con cierta distancia, es decir, no logra tener empatía como lo hace su compañera, pues dentro de sus reflexiones se lee: "*hay que aprovechar la vida y el estudio y la situación de manera de ser para salir adelante",* de igual manera, se observa un distanciamiento de la familia, es decir, cuando se habla de trabajar, él lo relaciona más con una estrategia de *"ahorrar su propio dinero",* no como parte de un sacrificio, sino más bien, de un beneficio.

Desde una mirada de género podría sugerir que la presencia de los estereotipos ha ido modelando la personalidad de estas niñas y niños. En ese sentido, la influencia

sociocultural va *reclamando terreno* cuando se trata de ajustar los comportamientos, pensamientos e ideas de mujeres y hombres; en ellas, la expresión de sentimientos o emociones como la bondad o el sacrificio son un símbolo de feminidad y por otro la prohibición de lo emocional, el no ser "blando" como parte de una masculinidad hegemónica. En esa tesitura, surge lo que Lagarde denomina "miedo de género", el cual pareciera ser inconsciente:

> El miedo que nos impide enfrentar aquí y ahora las muchas enajenaciones que nos separan del otro y de la otra, el miedo que nos narcotiza frente a todo oprobio, el miedo que nos induce a la mansedumbre, la obediencia, la sumisión, la repetición y el cinismo (2012, p. 441).

La cuarta intervención incluida en esta categoría corresponde a la Unidad Temática 7: "Una igualdad por construir", la cual se desarrolló con base en una adaptación de la actividad "En los cuadros" (pp.192-197).

La actividad pretendía efectuar un análisis que recuperara los conceptos de igualdad, igualdad y diferencia, equidad de género y la no discriminación. Para ello, dentro de la propuesta original se propone analizar pinturas donde aparezcan personajes femeninos y masculinos a fin de identificar en qué son iguales y en qué diferentes, así como cuáles son las consecuencias de resolver esas desigualdades. La sugerencia de Leñero es utilizar el portafolio *Aprender a mirar, Imágenes para la Escuela Primaria* (SEP, 1998).

Con base en lo anterior, dentro del portafolio señalado se encuentra la pintura: "El camión" de Frida Kahlo (1929), misma que se eligió para el desarrollo de la actividad. La primera acción consistió en pedirles a las y los estudiantes que la observaran y reflexionaran con base en las siguientes interrogantes: *¿qué personajes femeninos y masculinos están representados?; ¿en qué son iguales?; ¿en qué son diferentes?, y ¿las diferencias los hacen iguales?, sí/no y ¿por qué?* En relación a las interrogantes planteadas, se muestra la Tabla 31 donde se recuperan algunas de las reflexiones de los estudiantes.

Tabla 31: ¿Las diferencias nos hacen iguales?

	Personajes femeninos y masculinos representados	**¿En qué son iguales?**	**¿En qué son diferentes?**	**¿Las diferencias los hacen iguales? SÍ/NO ¿por qué?**
Niña 1	*Una señora y un señor de la clase alta. Una señora que es "pobre" con su niño. Frida y un señor trabajador.*	*Que todas las personas tenemos los mismos derechos.*	*Que las mujeres antes no trabajaban.*	*No porque todos merecemos ser tratados iguales.*
Niño 1	*Que algunas personas son ricas y otras pobres y algunas son de clase media.*	*Que son humanos y que respetan a otros o a personas discapacitadas.*	*En que tienen diferente ropa y algunos tienen zapatos y otras personas no tienen.*	*Sí, porque tienen derechos, aunque algunas no tienen zapatos y algunas tienen un saco de monedas no importa, todos somos iguales, ricos o pobres ni tampoco importa si es mujer u hombre.*
Niña 2	*Que están en el camión gente rica y pobre por igual.*	*Que todos son personas iguales hombres y mujeres.*	*En sus trabajos, en su ropa, en sus gustos y su edad.*	*Sí, todos somos iguales sin importar nada, ni si son ricos o pobres o si son hombres negros o blancos y las mujeres igualmente.*
Niño 2	*Señores de clase alta, media y baja.*	*Que todas las clases sociales conviven.*	*Que los hombres trabajan en fábricas y algunas mujeres trabajan porque eran amas de casa.*	*Sí, aunque sean de clase alta o baja son iguales porque son humanos igual que todos.*

Fuente: Producciones de estudiantes.

Con base en las respuestas mostradas, se recupera que en todos los casos la variable de condición económica se recuperó como parte de las diferencias entre los personajes de la pintura. En cuanto a la pregunta referente "¿en qué son

iguales?, en todos los casos se mencionó la dignidad humana como elemento igualitario, independientemente de la condición social, discapacidad, género o raza.

Por otra parte, en la pregunta: ¿en qué son diferentes?, las respuestas se enfocaron a señalar diferencias en aspectos como vestimenta, gustos, edades, la condición social y en actividades laborales, logrando clasificarlos según los espacios públicos o privados: *"los hombres trabajan en fábricas y algunas mujeres trabajan porque eran amas de casa".*

En el último planteamiento: "¿las diferencias los hacen iguales?" la respuesta en todos los casos fue que, sin importar cualquier situación o condición todos son iguales: "*sí, porque tienen derechos, aunque algunas no tienen zapatos y algunas tienen un saco de monedas no importa, todos somos iguales, ricos o pobres ni tampoco importa si es mujer o hombre".*

> La mixtura de género en más y más espacios ha facilitado formas de aceptación y relación entre mujeres y hombres que han modificado las mentalidades al eliminar fobias, mecanismos de exclusión y rechazo, e incorporar valores de cooperación, equidad e igualdad. Sin embargo, falta profundizar en cambios en las relaciones entre hombres y mujeres. La igualdad y la equidad siguen siendo una aspiración. Y también en cambios sustantivos en la condición de género de los hombres y de las mujeres (Lagarde, 2012, p. 427).

Según el planteamiento anterior, es necesario profundizar en los cambios según las relaciones entre mujeres y hombres a fin de que sea una realidad y no sólo algo aspiracional. En ese sentido a lo largo de este proceso de intervención ha sido fundamental el cuestionamiento crítico como un ejercicio permanente para paliar los estereotipos y pensar en la construcción de escenarios de igualdad de género. Por lo tanto, se realizó una segunda parte dentro de este ejercicio, la cual consistió en entregarles una copia de la pintura con la siguiente consigna: *¿cómo hacer que las diferencias los hagan iguales?; ¿qué le cambiarías a la pintura?*

> Una operación didáctica recurrente es la evaluación y comparación de circunstancias, condiciones, actividades y experiencias que viven las mujeres, que viven los hombres, que viven distintos grupos etarios, sectoriales o culturales, etc., para identificar lo común y lo diferente. Los principios de semejanza y diferencia son parte constitutiva de una metodología feminista pues son claves para descubrir la naturaleza de la opresión y para detonar el proceso de identificación (Ochoa, 2008, p. 181).

Por lo anterior, con esta segunda actividad, se esperaba que a partir de un enfoque interseccional se hicieran posibles algunos cambios a fin de disminuir o eliminar las asimetrías entre los personajes de la pintura. De igual manera, este ejercicio posibilitaría la visualización de "*n"* posibilidades para representar cómo se puede ser iguales pero diferentes, implicando así el acceso a oportunidades, la no violencia o la no discriminación por razón de género, raza, condición social, entre otros. En ese tenor, se muestra la Figura 20 con algunas de las producciones derivadas de este ejercicio.

"El camión". Frida Kahlo (1929)
-versión original-

“El camión”. *-versión de Sherlyn (2019)-*

“El camión” *-versión de Javier (2019)-*

Figura 20: La igualdad entre mujeres y hombres se construye.
Fuente: Producciones de estudiantes.

Con base en las adaptaciones que los estudiantes realizaron, es posible identificar algunos símbolos que redistribuyen las actividades y roles de algunos personajes. En primer término, se encuentra la mujer indígena amamantando un bebé, quien en la versión original está descalza junto a un paquete envuelto de manera improvisada. En las "nuevas" versiones se respeta el papel de la maternidad, pero se le atribuye un maletín que sugiere su desempeño en alguna actividad laboral remunerada, es decir, le es atribuida "una doble jornada" (Lagarde, 2014).

Otro cambio sustantivo en este personaje es que deja de aparecer descalza, incluso en la versión de la niña usa zapato de tacón. Asimismo, aparece con una especie de gorra o sombrero, el cual los estudiantes definieron como: *"un casco para usarlo en su trabajo"*; esto sugiere que pudo ser incluido a partir del análisis realizado el día 8 de marzo con motivo de la conmemoración del día internacional de la mujer y/o como resultado del análisis de casos relacionados con niñas y niños trabajadores.

Por otra parte, en la versión original aparece un niño dando la espalda al espectador; en las nuevas versiones este personaje usa una mochila, lo que sugiere que asiste a la escuela. Este elemento añadido también podría sugerir la influencia de los casos analizados de niñas y niños trabajadores en sesiones anteriores.

Otro elemento diferenciador son los accesorios que usan el resto de los personajes femeninos. Así, el personaje representado en el extremo izquierdo lleva consigo un canasto, mismo que en las nuevas versiones es sustituido por un bolso o maletín, mientras que el otro personaje femenino aparece usando pantalón en lugar del vestido mostrado en la versión original y esto pudiera interpretarse como un símbolo de igualdad entre mujeres y hombres.

En cuanto a los personajes masculinos, se identifica el personaje que en la versión original viste un overol y trae entre las manos una herramienta. Prácticamente se conservó igual en las versiones que los estudiantes construyeron. Sin embargo, el otro personaje que en la versión original porta un traje de color negro y sujeta un pequeño costal con su mano derecha, sufre dos cambios interesantes, en la versión

que elaboró la niña, le adiciona dos elementos simbólicos: por un lado, se incluye un pequeño maletín que pudiera indicar una actividad laboral remunerada y, por otro lado, el costal que está sujetando aparece con un signo de pesos, lo cual pareciera indicar que su contenido es dinero en efectivo. En la versión del niño, este personaje permanece sin cambios significativos o relevantes.

En la versión de la niña, se observa que el personaje femenino del extremo izquierdo, el hombre vestido de overol y la mujer que amamanta un bebé traen entre las manos un pequeño costal que según el símbolo empleado ($) indica que contienen dinero. Otro elemento a rescatar es que los estudiantes respetaron las tonalidades de piel de los personajes representados en la versión original.

> Observar lo diferente sirve para advertir las distintas maneras de vivir la opresión y, sobre todo, de salir de ella; analizar y asumir cómo vive cada quien esa síntesis o hibridación personal de mujer moderna-subordinada; permite incorporar las diferencias de contextos, situaciones vitales y la especificidad de cada quien (Ochoa, 2008, p.181).

Las nuevas versiones de los estudiantes incorporaron elementos que desdibujan las asimetrías representadas en cada uno de los personajes de la pintura, si bien esta obra de la maestra Kahlo fue realizada en 1929 en un contexto específico que obedecía a una realidad concreta, ello posibilita reflexionar acerca de los cambios que han tenido lugar con el devenir histórico-estructural y que en las nuevas versiones es capturado por las niñas y los niños.

Queda claro que existen nuevas dinámicas sociales e incluso se puede afirmar que hay una redefinición de los roles de género que desvanece la radicalidad de los estereotipos, sin embargo, aún en la obra realizada por los estudiantes es posible identificar vacíos, mismos que Lagarde (2012), sugiere abordarlos desde concepciones feministas para continuar su análisis y deconstrucción, siendo algunos de ellos, las masculinidades o el ejercicio cotidiano de la igualdad con equidad de género.

> Asumirnos seres de este siglo y este milenio inaugurales y desentendernos de lo peor que hemos sido, significaría para mujeres y hombres no sólo intercambiar las cualidades de género que nos han permitido hacer vivible el mundo y habitable nuestra casa, y convertirlas en universales e intercambiables, sino además desmontar lo que cada género contiene de oprobio (Lagarde, 2012, p. 443).

Dentro de esta categoría se considera que uno de sus principales aportes fue llevar al terreno de lo experiencial cada uno de los temas abordados mismos que generaron vínculos empáticos por la cercanía de los casos analizados. También se develó que el tema de la igualdad de género se compagina con algunos otros mediante enfoques interseccionales que, a la par de la condición de género han normalizado, naturalizado e invisibilizado prácticas discriminatorias y de violencia simbólica en lo cotidiano.

Una de las grandes aportaciones identificadas en esta categoría fue el hecho de que las actividades presentadas corresponden a diferentes momentos de la intervención y con ello se puede dar constancia del proceso formativo que han vivenciando las niñas y los niños del grupo, destacando que las creencias, ideas y concepciones de género no necesariamente se remueven completamente, sino que cierta parte de un proceso de intervención en género consiste en ir matizando y conjugando concepciones tradicionales con las modernas, en un aparente constructo híbrido que se concretiza en cada persona.

Finalmente, queda claro que un proceso formativo en género es una tarea permanente para ser atendida durante toda la vida y que, como tal, sería un error pensar que un ser humano ha sido completamente deconstruido, sin embargo, aprender a mirar la realidad a través de los lentes de género es una oportunidad para asumir que la igualdad de género se construye como parte de un acto solidario entre mujeres y hombres.

CAPÍTULO V: LA RECURSIVIDAD, UNA PIEZA CLAVE EN LA INVESTIGACIÓN APLICADA

Generar didácticamente procesos de cambio en torno a las construcciones socioculturales es una tarea compleja, puesto que implica voltear la mirada a diversos escenarios como la vida cotidiana en la cual existe toda una estructura diseñada para la permanencia y la reproducción de roles y estereotipos que aseguren su perdurabilidad a través del tiempo.

En el caso de los temas de género, lo ya mencionado ocurre de manera “sutil” pero constante, siendo la infancia una de las etapas críticas para la formación o alienación (De Lauretis, 2015) en género. En ese tenor, cobra sentido lo que dijera Simone de Beauvoir en 1949 en su obra “El segundo sexo”: *naturaleza no es destino,* para hacer referencia a que no se nace siendo mujer sino que se aprende a serlo en entornos socioculturales diseñados para perpetuar un modelo patriarcal (Lagarde, 2018), en donde la diferencia sexual las coloca en una posición de subordinación, asimetría y alternancia en relación con los hombres, perpetuando así una clasificación antagónica y dicotómica de atributos femeninos o masculinos.

Dicha distinción ha provocado que lo masculino se asuma como valioso y absoluto mientras que lo femenino se considera complementario y en general con menor valor. En otras palabras, la diferenciación sexual y de género dada a partir de una organización social y cultura patriarcal convierte lo masculino en *una moneda de cambio,* con la cual se construye el mundo y vuelve a las mujeres como subalternas y subordinadas a los hombres, y en esta operación en lo intercambiable.

Si bien la organización patriarcal obedece a una larga herencia histórica que surge a partir de asegurar la supervivencia de la especie humana, Picchio (2005) afirma que se ha naturalizado esta forma de organización fundada en la división sexual del trabajo y la distinción de los espacios en públicos y privados. Sin embargo, en la actualidad esa forma de organización sociocultural ya no responde esencialmente a las necesidades contextuales y específicas actuales.

La permanencia del patriarcado como forma de organización depende esencialmente de instituciones sociales como la escuela, que, dependiendo de su posicionamiento teleológico, puede servir para el reforzamiento de los códigos culturales que sostienen las diferencias y asimetrías de lo femenino y de lo masculino o puede ser un elemento para la formación del pensamiento crítico y la no alienación, tal y como lo sugiriera Freire (2005) en su pedagogía del oprimido.

Teniendo esto como antecedente, la presente investigación pretendía sensibilizar a un grupo de niñas y niños de educación primaria para que se reconocieran como sujetos con una carga de género y que, sin darse cuenta, se han ido convirtiendo en reproductores de una cultura patriarcal, donde han asumido que los comportamientos y roles estereotipados son naturales, “normales” e inamovibles.

Pensar en un proceso de intervención didáctica a partir de la sensibilización en género implicó descolocar algunas de esas construcciones que, como se mencionó, se han ido arraigando desde tiempos inmemorables y en el caso de cada niña y niño desde antes de su alumbramiento.

Implementar una propuesta didáctica fue un reto dentro de esta investigación, de tal forma que en los capítulos anteriores se dio muestra de los resultados operativos a partir de ello. En esa tesitura, se muestra un ejercicio de recursividad como el que propone Celaya (2014) en su tercera vía para la generación y aplicación del conocimiento, a fin de efectuar un análisis que dé cuenta del comportamiento de la propuesta implementada, así como de los ajustes y retos que quedan para próximos ejercicios de la investigación. Por lo anterior, el análisis que se muestra a continuación contempla tres componentes: lo teórico, lo metodológico y lo didáctico.

5.1 Lo teórico-metodológico; un binomio conjugado

Partir de un posicionamiento de género es una de las principales decisiones que deben ser tomadas para un proceso de intervención didáctico en contextos escolares. En este caso existió una disyuntiva entre los aportes de los estudios de

género y los del feminismo, pues a pesar de que ambos se interrelacionan, tienen implicaciones y alcances diferentes.

Ochoa (2008) plantea que no existe una propuesta pedagógica feminista que pueda ser generalizable, dado que las posibilidades de incidencia se traducen en "*n"* cantidad de posibilidades que se materializan en función de las necesidades específicas de cada contexto en particular, además, porque el movimiento feminista plantea el empoderamiento de las mujeres como una de sus finalidades, principalmente las que se encuentran en condición de mayor vulnerabilidad como las mujeres indígenas o las migrantes y, en esos casos, los esfuerzos generados se contextualizan para atender necesidades muy específicas asociadas a construir proyectos con impacto directo en su calidad de vida.

Un posicionamiento desde el feminismo demanda que quienes dirijan cualquier proyecto de implementación sean expertos o conozcan a profundidad los temas de género, es decir, que su trayectoria académica y/o desde el activismo los lleve a comprender la complejidad de las relaciones de género como parte de un todo estructural interdisciplinario y con alcance en la generación de políticas públicas.

Por lo anterior, un posicionamiento desde los estudios de género (Ochoa, 2008), fue la opción que se consideró con mayor viabilidad dadas las posibilidades de incidencia real dentro de los contextos escolarizados y, en este caso, pensando en los potenciales promotores de procesos de sensibilización en género como lo son los docentes frente a grupo de las escuelas pública del país. Pero también se consideró que, al ser uno de los primeros acercamientos a las aulas, partir desde los estudios de género permitiría documentar lo que ocurriera dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello replantear futuras intervenciones.

Un posicionamiento desde los estudios de género retoma como eje central la propia experiencia, ya que promueve un análisis introspectivo que desemboque en un proceso formativo para aprender a mirar con *lentes de género* la propia realidad de la vida cotidiana, cuestionarla y comprender desde las relaciones entre mujeres y hombres algunas causas y consecuencias de las asimetrías de género. Es decir, se

traduce como un proceso formativo y permanente para la toma de conciencia y la generación de cambios en lo más próximo, la vida cotidiana.

Definir el campo de acción permitió tomar la decisión de encausar los esfuerzos a partir de los estudios de género, y con ello, darle viabilidad a la propuesta que emergiera del proceso de intervención. Además, porque se consideraba complejo que el profesorado sin una preparación previa en materia de género pudiera asumirse como feminista, y pretender lograrlo sin el proceso formativo adecuado podría ahuyentarles y provocar mayores resistencias.

Lo anterior pudo identificarse durante las sesiones de observación e intervención, ya que los actores (niñas, niños y el docente) tendían a justificar comportamientos, ideas o concepciones cotidianas, las cuales iban desde la normalización de los estereotipos hasta la violencia de género; por ese motivo, introducir gradualmente ejercicios que promovieran el cuestionamiento crítico, permitió visibilizar situaciones aparentemente "normales" pero que en su esencia promovían posturas estereotipadas o sexistas dentro de las relaciones interpersonales.

Pensar en el proceso de intervención implicaba delimitar su campo de acción al aula de educación primaria, por ello, otra de las decisiones a tomar requería definir cuál sería el enfoque educativo para el abordaje didáctico y de esta manera se visualizaron tres posibles alternativas: 1) desde un enfoque transversal que atravesara las asignaturas del curriculum oficial, 2) desde la pedagogía feminista y 3) desde la educación no formal también propuesta por el feminismo.

A partir de lo anterior, se determinó que la incidencia real que se pudiera tener dentro del aula era mediante un enfoque no formal (Colom, 2005; Ochoa, 2008) puesto que el abordaje que se tenía contemplado se situaba fuera del curriculum oficial. En ese sentido, la propuesta feminista de este enfoque ha priorizado el trabajo con mujeres jóvenes y adultas:

> Debido al origen de muchos proyectos de la educación no formal, así como de las organizaciones civiles feministas de nuestro país, suele ser la población adulta el principal sector atendido. Una excepción podría ser las organizaciones que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad y riesgo social" (Ochoa, 2008, p. 218).

Por lo anterior, la documentación del abordaje didáctico dado en la presente investigación se considera una de las principales contribuciones al estado del conocimiento, ya que la intervención planteada en esta investigación partió del escenario áulico, el cual, a pesar de ser vulnerable en las relaciones interpersonales de género, no representa en sí una prioridad en comparación de otros contextos con mayor marginación y vulnerabilidad interseccional.

El reconocimiento epistemológico de la agenda feminista (Ochoa, 2008) permitió identificar las directrices que orientaran la intervención didáctica, para ello, el favorecer la apropiación de un lenguaje crítico en las niñas y los niños, representó la principal estrategia abordada durante toda la intervención, esto pudo efectuarse que a partir de ejemplificaciones desde la vida cotidiana donde las niñas y los niños identificaron y cuestionaron situaciones asimétricas, estereotipadas, sexistas, discriminatorias y/o de violencia de género, por ejemplo en cuentos, canciones, películas o en su vida personal.

Haciendo un breve ejercicio reflexivo se reconoce como un acierto el abordaje didáctico para hacer visibles las situaciones que favorecen las asimetrías de género, sin embargo, es importante señalar las limitantes que circundan este proceso intervención y en ese sentido cobra relevancia la distinción entre la pedagogía de género y la feminista, pues situados en esta última, haría falta promover acciones que permitan la transformación de la realidad. Sin embargo, a pesar de no llegar a concretar los cambios, es un gran avance que desde el escenario áulico se esté favoreciendo una formación en género, puesto que este no figura en el curriculum oficial más que como un tema emergente, y a expensas del profesorado para ser abordado.

No se consideró viable un abordaje desde la pedagogía feminista (Ochoa, 2008) porque implicaba recuperar el curriculum oficial (cuando menos) a fin efectuar un análisis de los materiales educativos con los que interactúan tanto estudiantes como docentes, comenzando por los libros de texto gratuitos, y en segundo lugar, porque exigía de manera paralela generar un proceso de formación y/o sensibilización

dirigido a docentes para dar seguimiento al trabajo en el aula a través de prácticas coeducativas (Subirats, 1994) y de ejercicios de transversalización (Leñero, 2016).

El panorama anterior resultaba complejo de concretar dado que, como lo refiriera Ochoa (2008), se requería de la suma de diversos esfuerzos multidisciplinarios, pero al mismo tiempo, implicaba partir del aseguramiento de las condiciones para que el proyecto adquiera la característica de la institucionalización (Padrón, 2006), y esto visto de manera teórica requería cuando menos de dos o tres años (Flores-Kastanis y De la Torre, 2010) para que directivos y docentes asumieran una postura que les permitiese ser conscientes de la problemática, a la par de robustecer desde la perspectiva de género, sus saberes teóricos, metodológicos y didácticos con los cuales triangular sus prácticas educativas y el curriculum oficial.

Aunado a ello, era importante considerar el momento coyuntural por el que atravesaba el país según las Reformas Educativas que tuvieron lugar, como fue la transición entre la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011) y la Reforma Educativa en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Este momento de transición significó un proceso de desestabilización para el profesorado de Educación Básica, quienes debían asimilar los nuevos enfoques educativos y conocer los materiales para la enseñanza en un tiempo relativamente breve, destacando con ello, los constantes cambios y ajustes a dichos materiales a lo largo del sexenio señalado. Por tanto, un enfoque desde la pedagogía feminista demandaba hacer una profunda revisión de “todo lo nuevo” para determinar cómo y de qué manera se incluía la perspectiva de género y cuáles eran serían las alternativas para la implementación del curriculum.

La situación expuesta reflejó una realidad atípica para el magisterio, lo cual complejizó despertar y/o encausar el interés del profesorado por construir escenarios de igualdad dentro de sus prácticas educativas o mínimamente ubicar los estudios de género como un tema emergente, dado que éste no se consideraba un “problema real” que necesitara atenderse de manera expedita.

En primer término porque se partía de la normalización de prácticas estereotipadas y segundo porque la Reforma Educativa afectaba directamente la condición laboral del profesorado (ver entrevista a docente en apartado 3.1) al instaurar un sistema de evaluación docente que pretendía: “usar a la evaluación como recurso para la regulación laboral, tornando su sentido en mecanismo punitivo” (Gil, 2018, p.319), por tanto, esta nueva condición de inestabilidad laboral aumentaba la brecha en cuanto a involucrar al profesorado como parte del proyecto de institucionalización para el trabajo con temas de género.

El panorama señalado obligó a buscar alternativas viables para dichas condiciones que enmarcaban el proceso de intervención. En ese sentido fue necesario tomar diversas decisiones y quizá una de las más significativas fue deslindarse del curriculum oficial, que como se expuso resultaba volátil e inestable, y por ello un enfoque desde la educación no formal permitía cubrir este aspecto. Por otra parte, pensar en un proceso de institucionalización que involucrara a directivos y docentes tampoco se consideraba viable, por lo tanto, se asumió que la figura del investigador era la mejor opción, en función del proceso formativo que había vivenciado (ver Capítulo III) y porque de ello dependía la permanencia del proyecto.

De nueva cuenta, un enfoque desde la educación no formal aseguraba delimitar un momento específico dentro del aula para abordar de manera extracurricular diversos temas de género a partir de lo experiencial, es decir, desde la vida cotidiana y con ello el intercambio de ideas, concepciones, inquietudes y posturas que los estudiantes fueran asumiendo a lo largo de las intervenciones, por ello, el diálogo se convirtió en uno de los principales recursos para la formación en género, aspecto que coincidió ampliamente con los hallazgos de Ochoa (2008).

No obstante, pensar en un enfoque desde la educación no formal, traía consigo sus propios retos, dado que, al situarse en el campo experiencial, dejaba abierto un sinnúmero de escenarios desde los cuales realizar el abordaje y que, a su vez, complejizaba la tarea de delimitarlos. Fue necesario indagar alternativas que recuperaran metodológica y didácticamente este enfoque y en dicha búsqueda se

encontró la propuesta de Leñero (2010). “Equidad de género y prevención de la violencia en primaria”.

Cabe señalar que esta propuesta articulaba el enfoque no formal para el abordaje del género, esto a la par de su anclaje con elementos del curriculum oficial del Plan y Programas de Estudio 2011 como lo es el campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011).

Fue posible identificar que el eje rector para la intervención didáctica en la propuesta de Leñero se encauzaba hacia el análisis de situaciones ocurridas en la vida cotidiana, de tal forma que el curriculum oficial se convertía en una de las alternativas para la intervención. Este hecho, permitió sostener que un abordaje didáctico desde la educación no formal (no curricular) era un elemento viable en un entorno escolarizado.

Por otra parte, existió la necesidad de debatir teóricamente la pertinencia en el uso del término equidad de género declarado en el título de la propuesta de Leñero. En ese sentido, se evidenció un conflicto según el alcance proyectado con el proceso de intervención didáctico que se estaba gestando en el presente trabajo de tesis.

La discusión teórica llevó a recuperar las perspectivas de Facio (2011) e incluso desde la misma construcción de Leñero (2010), quienes reconocen que la equidad no se construye de manera aislada, sino que se requiere de una plataforma legal sobre cual cimentar el proceso de sensibilización y dicha plataforma es la igualdad de género.

Posicionarse desde la igualdad garantiza el cumplimiento de las prerrogativas que aseguren que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurran en apego a los derechos humanos, y a su vez, promuevan oportunidades y ambientes libres de estereotipos, prejuicios y actos de discriminación por razón de género, lo cual, desde el constructo de la equidad no es posible garantizar dado que su orientación parte de una aspiración de tipo social.

Con base en lo anterior, la toma de decisiones contempló que la operativización en el aula garantizara el ambiente educativo descrito en el párrafo anterior y, para ello, era necesario que el seguimiento de la propuesta fuera efectuando por alguien que cubriera dos requisitos fundamentales: 1) contar con la formación en género suficiente para abordar y orientar las discusiones desde posturas con perspectiva de género y 2) competencias didácticas para promover procesos de enseñanza aprendizaje.

Cabe señalar que desde el trabajo de Leñero (2010) existe la inquietud por la formación en género del docente, de tal forma que, a lo largo de la propuesta original, se promueve un ejercicio autoformativo a la par de la intervención en el aula, y en ese sentido el planteamiento es dotarles de bases teóricas y metodológicas a la par de reforzar elementos didácticos. Si bien esta alternativa es de gran valor, se considera que no es suficiente para vivenciar un proceso deconstructivo en género, sino que para lograrlo se requieren de esfuerzos independientes para que los docentes se enfoquen en ellos mismos como seres humanos y puedan experimentar el colocarse los *lentes de género* a través de cursos-talleres, diplomados o de especializaciones en la materia[7].

De manera concreta, a partir de este proceso reflexivo queda como una veta de investigación diseñar una propuesta dirigida a los docentes tomando como base el enfoque no formal y desde una mirada de los estudios de género. Además de dar

[7] Cabe señalar que al momento de pensar el proyecto que nos pidió la SEP y que empezó desde el libro para docentes de preescolar, en el PUEG estuvimos conscientes de la dificultad operativa de llevar formación y sensibilización en género a todo el magisterio del país, dado que el PUEG no contaba con el personal suficiente para llevar a cabo esa tarea. Por lo tanto, pensé en dos cosas: hacer un libro con suficiente información y propuestas didácticas, en un lenguaje sencillo y que proporcionara no recetas sino sugerencias (y por eso pistas) de por dónde transversalizar género en la escuela. Por lo tanto, los libros tenían que ser muy autodidactas por si la formación presencial no pudiera realizarse. Pero luego, en el PUEG, otra colega vio que con el libro terminado de preescolar se podía proponerle a la SEP llevar talleres de sensibilización a una muestra de docentes de algunas entidades federativas con la idea de que ellas y ellos pudieran convertirse en duplicadores de la formación. Y así se hizo para el libro de preescolar y de primaria, hasta donde yo supe. Está claro que a 10 años de distancia la situación ha cambiado, y por supuesto la necesidad formativa continúa, toda vez que sabemos que, con las cargas de trabajo del magisterio, libros como éstos que además no son obligatorios, se quedan en los armarios (Comentario al margen Martha Leñero, 15 de noviembre de 2020).

continuidad a las políticas públicas en materia educativa existentes para incentivar la implementación de proyectos de investigación en las escuelas primarias como parte de acciones institucionalizadas que conjunten esfuerzos.

En este caso, lo metodológico se considera como un puente que armoniza los elementos teóricos con los didácticos, de tal forma que partir de un enfoque de la investigación aplicada permitió dar un seguimiento cercano a la realidad del aula donde se efectuó la intervención, pues a través del diagnóstico de género, se obtuvo la información necesaria para la toma de decisiones que tuvieran alcance en el proceso de la intervención didáctica y, al mismo tiempo posibilitó la valoración de las condiciones contextuales que dieran viabilidad a las acciones que se deseaba implementar.

Pensar en el papel docente dentro del aula llevó a considerar la necesidad de incorporar elementos metodológicos que posibilitaran el análisis de la práctica docente. Para ello, la investigación acción (como una modalidad de la investigación aplicada) se convirtió en una alternativa para dicha tarea, dado que se define como: “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 2000, p. 24).

En ese tenor, la investigación acción se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión del profesor de sus problemas prácticos, por tanto, las acciones se dirigen a modificar una situación posterior a la comprensión del problema. Bizquerra (2009) la considera como un instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales, teniendo como característica principal un plan de acción para alcanzar el propósito establecido.

Cabe destacar que la intención por retomar la investigación acción como un recurso metodológico, giraba en torno a analizar el proceso de intervención para valorar la propuesta didáctica; en ese sentido, el quehacer docente formaba parte del análisis, sin embargo, no se consideró como el eje central, de tal manera que, a lo largo de las intervenciones efectuadas, la recuperación de diálogos, producciones,

posicionamientos y demás componentes vivenciales fueron los elementos que se tomaron en cuenta para valorar el cumplimiento de los objetivos trazados y, con ello, determinar la pertinencia o la necesidad de efectuar ajustes en próximas intervenciones.

Un ejemplo de lo anterior radicó en determinar la pertinencia para el manejo conceptual durante las sesiones de intervención; en ese sentido, la fundamentación teórica apuntaba la necesidad de vivenciar los conceptos de género más allá de sólo lograr definirlos. Por lo tanto, la organización de las sesiones buscaba la vinculación de situaciones cercanas a los estudiantes a fin de que lograran identificar de qué manera operaban, por ejemplo: la discriminación, el sexismo o los estereotipos de género y de esta manera comprendieran cómo y de qué manera estaban afectando sus experiencias de vida. Durante la implementación, fue posible comprobar este supuesto teórico-metodológico y con ello continuar estructurando las sesiones de esta manera.

La revisión teórica también permitió la participación del concepto “realidad de la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 2003) como eje articulador que permitiera el análisis desde los estereotipos, si bien la construcción de dicho concepto se hace desde la sociología, fue posible triangularlo al análisis de género partiendo de que toda realidad es una construcción que se legitima con el devenir histórico, sin embargo, es posible modificarla si se logra desestabilizarla. En ese sentido, los estereotipos forman parte de una realidad construida que puede ser modificada a partir del cuestionamiento crítico con perspectiva de género.

Todo lo mencionado, permitió asemejar el proceso de intervención con un rompecabezas, ya que cada pieza fue aportando elementos sustantivos que orientaron la toma de decisiones para posibilitar una intervención didáctica cercana a las necesidades identificadas.

Por ello, la tesis sostenida a lo largo de la investigación básicamente se puede sintetizar en que para sensibilizar en igualdad género es necesario visibilizar los estereotipos, sin embargo, dentro de un escenario áulico se requiere partir de un

diseño orientado hacia el abordaje desde la pedagogía de género y la educación no formal. En ese sentido, se sostuvo que el análisis de la vida cotidiana es una alternativa viable porque se considera cercana a las construcciones que vivencian las niñas y los niños.

Finalmente, es necesario señalar que este trabajo de tesis pretendía generar un acercamiento al aula tomando como referencia la investigación aplicada para el abordaje de temas de género, dejando como vetas de investigación el robustecimiento teórico-metodológico desde el cual se anclen nuevos proyectos, los cuales se orienten hacia la institucionalización curricular y abordajes desde otros posicionamientos teóricos que posibiliten la consolidación de las pedagogías feministas.

La reflexión anterior cobra sentido, dado que, la revisión al estado del conocimiento (al menos dentro de los estudios de género) arroja la necesidad de transitar hacia la generación de conocimiento producto de la implementación y en ese sentido, hay esfuerzos académicos importantes para la documentación de los procesos de cambio en otras áreas que podrían servir de referente para hacer investigación aplicada; muestra de ello es la línea de investigación en educación emocional impulsada por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en Barcelona, España.

5.2 Lo didáctico

La implementación didáctica correspondió a la segunda fase proyectada en el ejercicio de efectuar una investigación aplicada. Para ello, fue necesario indagar cuáles eran las condiciones o requerimientos para lograrlo. Es importante destacar que cada una de las decisiones tomadas giró en torno a lo encontrado a partir de revisión de la literatura académica y los hallazgos recuperados durante la primera fase de diagnóstico. En este apartado, se hará alusión al momento más efímero y sensible del proceso, es decir, la intervención en el aula.

Cuando se habla de intervención en el aula, es importante enmarcar que se hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva contemplar diversos aspectos que circundan la intervención misma, tales como: el enfoque didáctico, el ambiente de aprendizaje, los contenidos, las estrategias, los materiales didácticos, la distribución del tiempo disponible, la figura del docente como aplicador, el manejo de incidentes críticos, el proceso de valoración/evaluación y las interacciones de los sujetos (niñas, niños, docente).

Tomando como base lo anterior, el planteamiento de este trabajo de tesis fue intervenir didácticamente en un grupo de escuela primaria durante un tiempo prolongado (de mayo 2018 a mayo 2019) a fin de identificar y vivenciar con el mayor detalle posible, el proceso de cambio que pudiera ocurrir.

Analizar los planteamientos didácticos de Leñero (2010) posibilitó comprender el sentido operativo de su propuesta, y con ello, establecer de qué manera encausar el proceso de intervención en el aula; cabe destacar que, si bien la propuesta fue la base de la implementación, fue necesario tomar decisiones que ajustaran o replantearan algunos elementos a fin de contextualizarla a las posibilidades reales que imperaban en el contexto áulico donde se desarrolló la intervención didáctica.

En cuanto al enfoque didáctico, se retomaron los aportes de Freire (2005), quien señala la necesidad de promover el pensamiento crítico y el antibancarismo, de tal forma que lo aprendido permitiera la toma de conciencia en los sujetos involucrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto coincide con los planteamientos que Leñero (2010) hace en su propuesta, donde alude la necesidad de hacer visibles situaciones que promuevan las asimetrías de género, el sexismo y prácticas discriminatorias contra las mujeres, y a su vez, favorecer una mirada de género que motive la generación de cambios en el comportamiento y la forma de interrelacionarse mujeres y hombres.

De esta manera, se asumió que un enfoque de tipo formativo con énfasis en el pensamiento crítico y *lentes de género*, se convertía en el eje articulador para la intervención en el aula. Por otra parte, incluir el análisis de situaciones desde la

perspectiva de género a la dinámica escolar, representó un elemento relativamente inédito para las niñas y los niños, pero también para documentar el proceso de intervención de la propuesta misma.

Fue necesario contemplar y responder una serie de interrogantes que delimitaron la forma de intervenir. Una de las decisiones de mayor trascendencia fue adaptar la propuesta didáctica de Leñero (2010) a una modalidad de taller, mismo que tuvo una duración de 35 horas presenciales. Este importante ajuste tuvo lugar después de analizar cada una de las unidades temáticas que componen la propuesta original, donde se determinó que, a pesar del tiempo disponible, no se contaba con todos los medios necesarios para efectuarla como estaba planteada, pero más allá del tiempo, se determinó que las actividades requerían ajustarse para responder a las necesidades identificadas.

Otra de las razones por las cuales se decidió lo anterior, se asoció a que el diseño de algunas actividades de la puesta original incluía retos cognitivos a la par del análisis de género, por ejemplo, la lectura o la escritura de una forma más escolarizada, lo cual alejaba la posibilidad de recuperar experiencias espontáneas y menos conductuales por parte de los estudiantes. En ese sentido, se observó una delgada línea en la forma de interpretación por parte de los potenciales aplicadores, la cual fluctuaba entre que la intervención se ajustara más a un modelo escolarizado-esquemático o que se acercara a cultivar desde lo experiencial un proceso formativo en género.

Es importante destacar que, para el momento de la intervención, no se contaba con información suficiente relacionada a la aplicación de la propuesta de Leñero, por tanto, la experiencia generada a partir del seguimiento permitió identificar que durante las primeras semanas de trabajo, existió una resistencia inconsciente por parte de los estudiantes para perpetuar el proceso de escolarización que formaba parte de su *habitus*, y con ello, se enfrentó la primera dificultad para romper con la cotidianeidad del espacio áulico donde hay una regulación operativa para el seguimiento del curriculum oficial.

Leñero (2010) plantea que la propuesta no es un instrumento rígido que deba seguirse al pie de la letra y en un orden específico, por el contrario, ofrece la oportunidad para que el profesorado tome decisiones respecto a elegir las que más se adapten a las características específicas de cada grupo escolar, este aspecto motivó la toma de decisiones que concatenó la idea de adaptarla a una modalidad de taller empleando como criterio fundamental al género por encima de cualquier otro tipo de análisis que pudiera emparejarse al curriculum oficial.

Si bien el taller se efectuó dentro del aula-clase, se mantuvo una estructura que lo diferenciaba del resto de las actividades escolares (siendo esto una de las ventajas identificadas a partir de un abordaje en la educación no formal); por ejemplo, se partía del hecho de que todos los estudiantes y el docente aplicador se encontraban en un proceso formativo, por lo tanto, el ambiente de aprendizaje que se consideró adecuado contempló un diálogo bidireccional permanente sin el protagonismo por parte del docente. Asimismo, se buscó no ejercer exclamaciones o acciones que denotaran aprobación o no aprobación ante las aportaciones de estudiantes, por ello en esos casos se privilegió el cuestionamiento como estrategia didáctica a fin de orientar el análisis.

Se prestó especial interés por construir escenarios para la escucha activa, dando oportunidad a cada estudiante de expresarse sin *correr* el riesgo de que sus respuestas fueran incorrectas. Se buscó que cada estudiante sintiera la confianza de externar cualquier idea o comentario, incluso en los casos donde algunos estudiantes expresaran opiniones fuera de contexto.

Por otra parte, se privilegió que, en las producciones, los estudiantes realizaran ejercicios crítico-reflexivos donde lo experiencial cobrara relevancia por encima de elementos conceptuales como definiciones o transcripciones que los acercara al bancarismo (Freire, 2005).

La estructura del taller se fundamentó didácticamente en realizar análisis que partieran de escenarios conocidos para los estudiantes, retomando casos cercanos y/o familiares que se vincularan directamente con sus saberes previos y su

experiencia de género, es decir con su realidad de vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), misma que se convirtió en el objeto de análisis.

Otro aspecto relevante fue que ninguna sesión se parecía a otra, sino que, en cada una de ellas se incluyeron elementos que mantuvieron la *frescura* de la implementación a la par de ir vinculando operativamente los conceptos que se iban abordado. En ese sentido más que lograr que los estudiantes pudieran definir qué es la igualdad o los estereotipos de género, se privilegiaba que pudieran identificarlos en situaciones concretas y, a partir de ello analizaran las situaciones para proponer alternativas viables que los resolvieran, o al menos, que pudieran paliar (Padrón, 2006) los problemas que se les presentaban.

A partir de lo anterior, fue necesario tomar otra decisión relacionada con el contenido por abordar, si bien se había logrado especificar que se partiría de un enfoque de la educación no formal (Ochoa, 2008), era necesario cuidar la selección de materiales y de las actividades a fin de provocar las reflexiones correspondientes en el proceso formativo de la igualdad de género. Para lograrlo, se consideró pertinente incluir una selección de cuentos, análisis de casos, películas, canciones, pinturas, fotografías, comerciales televisivos, videos, entre otros, que facilitaran la comprensión de cómo operan los estereotipos en situaciones cotidianas y a su vez pudieran plantear alternativas de solución con perspectiva de género.

Durante la implementación existió la dificultad permanente por recuperar los materiales impresos que se proponía para el desarrollo de algunas actividades de análisis, principalmente en cuanto a localizar los ejemplares de los denominados libros del Rincón de Lecturas, coeditados por la Secretaría de Educación Pública:

> Esta colección puso a disposición de los alumnos de primaria libros de calidad para estimular la formación de lectores desde la escuela pública en nuestro país […] Los acervos de Bibliotecas Escolares y de Aula representan un proyecto de formación de lectores que ofrecen opciones de lecturas individuales y colectivas, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto (SEP, 2006, p. 5).

En ese sentido, uno de los planteamientos de Leñero (2010) era apoyarse en los materiales con que se cuenta en los centros escolares, como la biblioteca escolar y

las bibliotecas de aula, a fin de efectuar ejercicios analítico-reflexivos con perspectiva de género, sin embargo, el acervo bibliográfico encontrado en el centro escolar no contaba con los títulos y/o ejemplares que supuestamente debían encontrarse y en búsquedas realizadas en Internet tampoco resultaron en mayor éxito.

El panorama anterior obligó a considerar alternativas que respondieran de manera similar a la propuesta original. Una de ellas fue identificar de qué manera se efectuaba el proceso analítico-reflexivo de los Libros del Rincón y para ello Leñero (2010) proponía que la lectura se enfocara como actividad recreativa y que al término de la misma se respondieran algunas preguntas que orientaran el análisis.

En cuanto a las características de dichas preguntas, lo que se pretendía era colocar a cada niña o niño en el lugar de los protagonistas de los textos a fin de que identificaran en un primer momento, situaciones estereotipadas, sexistas o discriminatorias. Posteriormente se induciría a que asumieran posicionamientos y plantearan alternativas que reconvirtieran las experiencias de los personajes en situaciones mediadas por la perspectiva de género, y finalmente, en un tercer momento, se buscaba la vinculación con sus propias experiencias de vida.

La estrategia descrita se empleó de manera recurrente, sin embargo, los ajustes realizados contemplaron que las lecturas se hicieran como parte de un ejercicio colectivo, es decir, se hacía una lectura en voz alta mediante la dramatización que corría a cuenta del investigador o se sustituía la lectura por la observación de videos (cuentos, películas, comerciales televisivos) que coincidieran con las temáticas de la unidad temática que se estuviera abordando.

Los ejercicios de análisis y reflexión transcurrieron en dos grandes momentos: primero de manera individual o en pequeños equipos donde se emplearon actividades escritas (evidencias en las hojas de trabajo) y en un segundo momento, durante las plenarias.

En cuanto al manejo del tiempo, era importante considerar que se disponía de una sesión de 60 minutos a la semana, esto quiere decir que las actividades debían ajustarse a esta necesidad expresada por el docente titular del grupo a fin de asegurar la permanencia de la intervención.

Si bien la idea no era construir un “manual” de cómo intervenir, sí se consideró pertinente generar una estructura genérica para el desarrollo de cada sesión: a) inicio (10 min), donde se efectuó la introducción al tema a partir del interrogatorio crítico, b) desarrollo (30-35 min), enfocado al análisis de situaciones y la realización de actividades escritas (evidencias), y c) cierre (20 min), socialización reflexiva y experiencial en plenaria.

En cuanto al papel del docente-aplicador, se privilegió la idea de ser un guía u orientador. En ese sentido la formación en género y la docencia jugaron un papel relevante a lo largo de las intervenciones, pues como puede constatarse en los diálogos y en los diferentes diseños de las hojas de trabajo, el interés giraba en torno a que los estudiantes fueran protagonistas y a través del cuestionamiento crítico pudieran proponer sus propios planteamientos y posicionamientos de género.

En ningún momento se asumió que el docente debía tener el poder de la *última* palabra o la respuesta correcta, diluyendo así la idea de la figura autoritaria tradicional que se ha normalizado en la educación bancaria (Freire, 2005) dentro de los espacios escolares. Haciendo referencia a lo epistemológico, fue de vital importancia partir del reconocimiento de la inevitable relación jerárquica que se establece entre docente -estudiante, en ese tenor estuvo latente como un conflicto potencial la posibilidad que plantea Santos (2013), al referir que los estudiantes aprenden a adaptarse a los docentes, en una especie de seducción académica, para adivinar lo que le gustaría escuchar, leer o ver.

En la figura del docente se contemplaba la capacidad de respuesta y análisis de situaciones *in situ* que ocurrieran en el aula, mismas que Gajardo, Muñoz y Nail (2012) definen como un ejercicio de incidentes críticos, los cuales ocurrían de manera espontánea durante el proceso de intervención.

Dicho manejo de situaciones contemplaba el monitoreo de todas las actividades que ocurrían durante la intervención, incluida la toma de decisiones por parte del docente-investigador (como aplicador de la propuesta), en ese sentido, se identificaron dos aspectos sobre los cuales analizar la práctica: 1) lo didáctico y 2) lo disciplinar.

En el caso de lo didáctico, se enfocó a identificar situaciones que favorecieran o no la interacción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; en ese sentido, una situación que ejemplifica lo mencionado, ocurrió durante la cuarta intervención denominada "Lugares por visitar" (mostrada en el apartado 4.3.1) donde se recuperó como experiencia la necesidad de mostrar las consignas de manera escrita a la par de verbalizarlas a fin de asegurar que todos los estudiantes comprendieran qué se tenía que hacer. A partir de ello, se decidió integrar esta estrategia de manera permanente en el resto de las sesiones y de esta forma se obtuvieron respuestas más apegadas a lo solicitado.

En referencia a lo disciplinar, se hizo consciente la fragilidad entre expresar elementos cercanos a la igualdad de género a la par de protagonizar acciones que denostaran prácticas estereotipadas, un ejemplo de ello se muestra en la Tabla 32.

Tabla 32: Reflexionado la práctica docente.

[Entro al salón de clases con dos maletas, una de ellas es mi portafolio con mi laptop, mi engargolado con la propuesta de Leñero y las hojas de trabajo que se emplearán durante la clase. En la otra maleta traigo un cañón, una extensión, un micrófono y un decodificador de sonido]. A lo largo de las sesiones he aprendido a montar y desmontar todo este equipo en el menor tiempo posible, sin embargo, me lleva cuando menos 8 minutos terminar de instalarlo; he tratado de optimizar este tiempo aprovechándolo para iniciar la charla sobre el tema por abordar y/o retomar algunas ideas de las sesiones previas. Me he percatado que esta actividad resulta de interés para el grupo quienes prestan atención a cada paso de mi instalación. El día de hoy recupero una situación que contradice mi discurso acerca de la igualdad de género y tiene que ver con que pregunté al grupo quién quería ayudarme a instalar el equipo. Sin darme cuenta pedí a tres niños que lo hicieran siendo que había varias niñas que levantaron la mano, incluso ellas se encontraban más cerca de mí para visibilizarlas

como una opción… ¿qué me dice esto sobre mis propias construcciones de género?, ¿cómo mejorar este tipo de situaciones en intervenciones futuras?

Fuente: Fragmento, registro de la sesión [25/10/18].

Analizar la propia actuación docente permitía identificar situaciones que ocurrían en la dinámica del aula, obteniendo con ello que el proceso deconstructivo es permanente y visible mediante la crítica a través de los lentes de género. Si bien la intervención contaba con elementos teóricos, metodológicos y didácticos suficientes, era necesario asumir que el papel docente dentro del aula era un elemento vivencial sujeto de observación y de mejora continua.

Por otra parte, es necesario considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje contempla un momento de evaluación a fin de tomar decisiones pertinentes y cercanas a lo que ocurriera en el aula. En ese sentido, se retomó la perspectiva de Leñero (2010) en cuanto a que no era posible evaluar en términos cuantitativos el proceso formativo en género, sino que, como tal, un proceso va evidenciando paulatinamente cambios en la forma de pensar y actuar con base en la vivencia de la perspectiva de género.

Por lo anterior, se determinó que la estrategia para la recuperación de información se podía hacer a partir del diseño de un instrumento de carácter formativo con ciertos indicadores, mediante los cuales se pudieran observar las actitudes de los estudiantes a lo largo de las sesiones. Asimismo, se consideró triangularlo con sus producciones escritas organizadas en un “portafolio” de actividades (SEP, 2012, pp.46-47), todo ello a fin de documentar cómo se iban modificando sus concepciones, ideas, posicionamientos y eventualmente acciones que dieran cuenta de su proceso de sensibilización en género.

En ese sentido, la orientación del instrumento de valoración pretendía sistematizar el proceso vivenciado por cada uno de los estudiantes a fin de dar cuenta de qué manera empleaban sus *lentes de género* para identificar situaciones estereotipadas, sexistas o discriminatorias y proponer alternativas en favor de la igualdad. Cabe señalar que estos dos aspectos eran los elementos que se consideraban viables a

partir de la intervención, sin embargo, era deseable identificar situaciones que evidenciaran la modificación de actitudes y acciones.

Como parte de los hallazgos generados se logró identificar mayor plasticidad y movilidad analítica en las construcciones por parte de las niñas, aspecto discutido en el Capítulo IV, donde se señaló que esto podía deberse a un cúmulo de inquietudes sobre el papel de subordinación que han asumido las mujeres de manera histórica y cultural. En el caso de los niños, la misma dinámica de los procesos reflexivos permitió que fueran involucrándose de manera paulatina a efectuar ejercicios analíticos con mayor profundidad y empatía.

Otro de los hallazgos permitió afirmar que la formación en género es una tarea procesual y permanente debido al constante conflicto para dejar de naturalizar, normalizar y justificar prácticas estereotipadas, sexistas o discriminatorias como parte de una apropiación cultural. En ese sentido, existe una lucha interna que Lagarde (2018) denomina: “sincretismo híbrido”, porque son el resultado de una combinación entre ideas tradicionales estereotipadas y modernas a favor de la igualdad de género.

Dicho sincretismo híbrido se pudo apreciar en diversos momentos de la intervención, donde los posicionamientos de niñas y niños los llevaba a que sus planteamientos fueran alternando ideas fundamentadas en la igualdad a la par de sus construcciones más arraigadas sobre estereotipos y roles de género. Esta evidencia permitió comprender que la formación en género no parte del *todo o nada*, es decir, no es radical, sino que paulatinamente se van incorporando nuevas ideas que modifican las ya existentes.

Finalmente, se ratifica lo planteado por Ochoa (2008), quien señala que desde la intervención didáctica se pueden descolocar las construcciones naturalizadas de los estudiantes y a su vez, consolidar procesos del pensamiento crítico para mirar con lentes de género la realidad. Recursos como analizar canciones, comerciales, cuentos, películas, casos hipotéticos, entre otros, fueron fundamentales para favorecer ejercicios reflexivos que incluyeran mirar la realidad con *lentes de género*.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La presente tesis surgió a partir de la necesidad de documentar los resultados obtenidos tras implementar una propuesta didáctica para sensibilizar en igualdad de género dentro de una la escuela primaria y, a partir de ello, proponer alternativas teórico-metodológicas y didácticas contextuales para la intervención en espacios áulicos.

Dicha necesidad trajo a colación dos situaciones afrontadas: por un lado, la escasa evidencia documental respecto a cómo ocurren los procesos de intervención didáctica dentro del aula-clase respecto a temas de género y, por otro, la existencia de diversas propuestas de intervención, pero sin reportes sustantivos que se tradujeran en la generación de conocimiento a partir de una investigación de tipo aplicada.

Por ello, se planteó una fase diagnóstica como punto de partida, adentrándose en el aula para explorar las construcciones socioculturales presentes entre docente y estudiantes, a fin de identificar situaciones que promovieran o no la igualdad de género. Posteriormente, con la evidencia recuperada fue necesario diseñar la estrategia para la intervención en el aula. En este aspecto, existieron varios conflictos que requerían la toma de decisiones, entre ellas, elegir el destinatario de la intervención, el enfoque pedagógico-didáctico y el favorecimiento de los objetivos trazados en la investigación.

En cuanto al destinatario se determinó que los estudiantes serían el centro de la intervención, dejando como veta de investigación el trabajo con docentes. Por otra parte, el enfoque didáctico partía de ser un proceso formativo en género, sin embargo, a pesar de la existencia de varias propuestas de intervención didáctica, no se contaba con evidencia empírica que ayudara a ejemplificar cómo operativizar dichas propuestas y a su vez conocer en qué medida sus planteamientos teóricos, metodológicos y didácticos respondían al favorecimiento de un proceso formativo de esta naturaleza.

Ante este panorama, se visualizaron dos posibles alternativas para la intervención: por un lado, analizar las propuestas didácticas existentes a fin de determinar la que mejor respondiera a los propios planteamientos de esta tesis, y con ello ejercer lo que Celaya (2014) plantea como un "proceso continuo de mejora" (p. 146), es decir, efectuar un ejercicio de recursividad que mejorara los procesos. En este caso, documentar lo que ocurriera durante la implementación y determinar la pertinencia de sus planteamientos originales.

La segunda alternativa era partir de la documentación de los supuestos teóricos, metodológicos y didácticos de las propuestas a fin de generar una nueva con la cual intervenir. No obstante, ninguna de las dos alternativas fue totalmente pertinente en relación al cumplimiento de los objetivos trazados, por tanto, la respuesta a esta situación permitió constituir una estrategia híbrida, con las siguientes características:

1. Retomar la documentación de las propuestas para identificar elementos teóricos, metodológicos y didácticos que permitieran comprender cómo intervenir en el aula.
2. Determinar qué propuesta didáctica respondía en mayor medida a las necesidades propias de esta investigación a fin realizar un primer ejercicio de recursividad, con el cual, ajustar el proceso de intervención como un *guante a la medida.*
3. Documentar el proceso de intervención y con la evidencia empírica recuperada, realizar un segundo ejercicio de recursividad acompañado de elementos que abonaran desde la investigación aplicada a lo teórico, lo metodológico y lo didáctico.

De esta manera, se retomó la propuesta didáctica de Leñero (2010) como el punto de partida para el ejercicio de recursividad, a la par de construir el supuesto desde el cual llegar al aula, por ello, se determinó que el posicionamiento teórico para favorecer un proceso de sensibilización en género debía ser desde el constructo de la igualdad (Facio, 2011). Para ello, sería necesario visibilizar los estereotipos (Vázquez, 2012) como un elemento cercano y vivencial, de esta manera, se

determinó que el ejercicio analítico se realizaría desde la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003).

En cuanto a lo metodológico se determinó partir de un abordaje desde la pedagogía de género (Ochoa, 2008) y la pedagogía libertaria (Freire, 2005), mismas que apuntalaron el abordaje didáctico orientado al antibancarismo y un ejercicio desde la educación no formal.

Partir de un proceso de investigación de tipo aplicada (Padrón, 2006) permitió documentar una experiencia áulica, con la cual se favoreciera la generación y aplicación del conocimiento en lo que Celaya (2014) plantea como una necesidad y como una oportunidad de los estados del conocimiento, particularmente en los estudios de género (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013). Para lograr el desarrollo de esta investigación fue necesario contemplar tres grandes momentos: una fase diagnóstica, una fase de intervención y una fase de análisis y recursividad.

Uno de los retos operativos afrontados fue el aseguramiento de la intervención durante un periodo prolongado (mayo 2018 a mayo 2019). En ese sentido, se requirió de una comunicación constante con el docente titular del grupo y directivos, quienes permanecieron como espectadores a lo largo de todo el proceso de la intervención.

Por otra parte, se consideró como un acierto el seguimiento dado a lo largo de las fases de la investigación (diagnóstico e implementación) ya que, en todo momento, se buscó transparentar el proceso para todos los agentes involucrados (docente titular, estudiantes, padres de familia y personal directivo) comenzado con la firma del consentimiento informado y evitando posturas autoritarias y protagónicas. Para ello, fue necesario cuidar el discurso docente, empleando expresiones como *"es importante que todas las personas reflexionemos sobre nuestras historias de género", "todas y todos tenemos opiniones e ideas valiosas"; "todas todos nos estamos formando en género", etc.*

En algunos casos retomar la propia historia de género resultó útil para "*romper el hielo"* con los estudiantes. Fue necesario que desde el papel de docente se sintiera

una figura cercana, amable, sensible y empática con las niñas y los niños, a fin de asegurar que sus interacciones fueran auténticas o genuinas evitando actitudes adaptativas (Santos, 2013) de los estudiantes hacia las expectativas del docente.

Resultó de gran valor mantener charlas académicas con el docente titular acerca de los eventuales hallazgos en cada una de las sesiones, así como asumir una actitud formal ante los acuerdos establecidos, por ejemplo, en horarios y fechas de intervención, mantener bajo resguardo la identidad de los estudiantes, respetar el uso de audiograbaciones y evitar el uso de fotografías, videos, entre otros.

Por otra parte, se identificó que el papel del investigador como figura docente transcurría de forma paralela, estableciendo con ello una dinámica compleja que conjuntaba ambos roles al momento de operativizar la propuesta. De manera previa (para entrar al campo) se requería armonizar el diseño de las intervenciones contemplando sus dimensiones teórica, metodológica y didáctica, mientras que, durante la intervención se desplegaban las competencias docentes que guiaban las sesiones a fin de concretizar los propósitos de las sesiones.

La dinámica descrita permitió tejer diferentes análisis simultáneos, primero enfocándose al comportamiento de la propuesta derivado de las interacciones entre estudiantes, sus reflexiones y posicionamientos de género; segundo, mediante el análisis del papel docente, esto desde un aporte de la investigación acción según Elliot (2000) para promover una intervención didáctica que favoreciera la escucha activa, un proceso formativo no formal que promoviera el pensamiento crítico y el seguimiento a las inquietudes o imprevistos que se fueran presentando durante las sesiones.

En cuanto a los recursos disponibles para la recogida de información, resultó de gran utilidad la audiograbación de las sesiones para conservar los diálogos en su contexto natural. Por otra parte, las producciones escritas permitieron triangular los hallazgos que se iban generando, pero al mismo tiempo, estos elementos posibilitaron la toma de decisiones docentes en cuanto a promover las condiciones

necesarias para el desarrollo y seguimiento de los propósitos establecidos en cada una de las sesiones.

Durante toda la investigación se partió de un paradigma interpretativo hermenéutico con un enfoque cualitativo desde el cual se efectuó el análisis en las fases diagnóstica mediante el modelo metodológico de Moustakas (1994 cit. en Aguirre-García, y Jaramillo, 2012) y en la fase de implementación mediante el método de "análisis reflexivo" propuesto por Embree (2003 cit. en Aguirre-García, y Jaramillo, 2012). En ambos casos, la ruta analítica permitió documentar cada paso durante el desarrollo de la investigación, de manera que se pudiera obtener un proceso de recursividad con el cual dar cumplimiento al objetivo general propuesto en el presente trabajo de investigación.

Pensar en los hallazgos y aportes que esta tesis ofrece al estado del conocimiento puede ser en sí mismo una trampa, es decir, parecer demasiado modestos o tan románticos que rayen en lo utópico; consciente de ello, de manera puntual se buscará responder a los planteamientos iniciales que guiaron las acciones realizadas.

Partiendo de la interrogante general: ¿Qué resultados se obtienen de la implementación de una propuesta didáctica en sensibilización para la igualdad de género dentro de un grupo de educación primaria a fin de proponer alternativas teórico, metodológicas y didácticas contextuales para la intervención en espacios áulicos? Se puede afirmar que sí posible sensibilizar en igualdad de género a partir de una propuesta didáctica, no obstante, la toma de decisiones implica ser conscientes de los alcances y limitaciones que acompaña hacerlo desde un enfoque en la educación formal o la educación no formal.

La educación no formal representó una oportunidad para reconocer el espacio áulico y oxigenar el proceso de enseñanza aprendizaje alejado de la carga que representa el cumplimiento del curriculum oficial y la tendencia hacia el acartonamiento normativo que acompaña a las asignaturas del plan de estudios. En ese sentido, pensar en un abordaje didáctico del género bajo los lineamientos

establecidos en el curriculum oficial es *un arma de doble filo,* por un lado, aseguraría un tiempo establecido para su abordaje periódico y la capacitación docente, pero al mismo tiempo estaría generando una inquietud asociada a efectos de acreditación, la cual no necesariamente respaldaría un proceso formativo en género.

En cuanto a los resultados obtenidos, puede concluirse que un abordaje de género debe prestar atención cuando menos en tres direcciones: teórica, metodológica y didáctica.

El aspecto teórico se hizo necesario para definir el tipo de acercamiento y enfoque que tendrá la intervención, en este caso se apostó por hacerlo desde los estudios de género, que como ya se mencionó, su objetivo era generar un precedente que consolidara en el futuro proyectos más abarcativos con miras a la generación de políticas educativas fundamentadas en la investigación aplicada y la consolidación de una pedagogía feminista asentada en el curriculum oficial.

El aspecto metodológico permitió identificar que el profesorado juega un papel fundamental, por ello, cualquier propuesta de género deberá contemplar e invertir significativamente en la formación y/o actualización docente para comprender la importancia de la igualdad de género, las limitaciones estructurales que tienen el sexismo, los estereotipos y la discriminación por razón de género en la vida de las personas y en general las asimetrías que obstaculizan el acceso a oportunidades, el pleno desarrollo y bienestar de mujeres y hombres.

La formación docente en género implica además la necesidad de experimentar a nivel personal un proceso de desequilibrio para comprender la forma en que operan los estereotipos, el sexismo, la discriminación o la violencia de género, por ello, la oferta académica para el profesorado deberá contemplar un componente que retome la propia experiencia y los obstáculos de los que han sido sujetos por razón de género.

En ese sentido, se consolida un nuevo supuesto en cuanto a que una propuesta de intervención por más procesos continuos de mejora que se concreten (Celaya, 2014), no podrán ofrecer por sí mismos resultados que sensibilicen en igualdad de

género, sin antes asegurar que el profesorado cuente con los conocimientos teóricos, metodológicos, didácticos y experienciales suficientes que lo convenzan de la necesidad de intervenir didácticamente en el aula para abordar y promover prácticas en temas de género.

Y en el aspecto didáctico, los resultados obtenidos permitieron comprobar que el abordaje debe ser una práctica que se asuma como parte del trabajo en el aula y que parta de la realidad cotidiana, ya que hacerlo de esta manera permite generar un vínculo de cercanía e interés por comprender de qué manera cada persona ha experimentado el género y a su vez tomar conciencia para la generación de cambios.

El hecho de presentar el ejercicio analítico mediante la modalidad de taller y bajo el planteamiento de la educación no formal (Ochoa, 2008), es decir, no curricular, facilitó la adaptación de los estudiantes a experimentar un proceso formativo dentro de la escuela.

Este aspecto marcó la diferencia entre la generación de condiciones para el diálogo en un contexto bidireccional sin el protagonismo docente. Simultáneamente el formato de taller permitió dar un seguimiento sistemático de lo que ocurría en cada estudiante tomando como referencia un ejercicio de triangulación entre los diálogos ocurridos en las sesiones, las producciones escritas, el registro docente-investigador, así como el instrumento para valoración durante el proceso de intervención.

De manera general, los hallazgos recuperados a partir del proceso de intervención permiten señalar que las niñas y los niños están experimentando procesos formativos que involucran su acceso frecuente a entornos digitales, los cuales están influyendo en sus construcciones culturales y en su forma de ver el mundo, de tal forma que sus referentes obedecen a una cultura mayormente globalizada y productos de consumo marcados por las redes sociales. En ese aspecto, es importante considerar que, en futuras propuestas didácticas de intervención en género, se incluyan dimensiones que cuestionen la vida y las prácticas digitales.

Por otra parte, se observó que tanto las niñas como los niños mantienen una mayor plasticidad (Pizzaro, Guerra y Bermúdez, 2014) para aprender a cuestionar la realidad de la vida cotidiana, sin embargo, se destaca que las niñas mostraron mayor apertura en la generación de alternativas y propuestas de cambio para la adopción de actitudes y comportamientos orientados a la vivencia de la igualdad de género.

En ese tenor se recupera la expresión: *"las mujeres no somos esclavas"*, como producto de la reflexión que hiciera una de las niñas durante la intervención, la cual permite identificar que la presencia de las niñas en actividades domésticas todavía sigue prevaleciendo como una tarea femenina, mientras que en los niños se percibe como una actividad de "necesidad" a partir de la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado.

En este aspecto, también se recupera la influencia del ámbito digital, dado que, a diferencia de la infancia de hace una década, hoy se cuentan con referentes que no necesariamente se ven en el contexto inmediato. El mundo digital llegó para quedarse, además de que pareciera haberse perfilado como un espacio reservado para los más jóvenes en el cual, docentes y padres de familia, tienen menores posibilidades de inserción y comprensión de los nuevos códigos y símbolos culturales que en dichos espacios emergen.

Se vuelve necesario pensar en una propuesta de intervención didáctica que perdure a dichos cambios, por ello se insta a la inclusión del cuestionamiento crítico en la vida cotidiana, el diálogo abierto, el discurso crítico, el antibancarismo, aprender a mirar la realidad con lentes de género para identificar prácticas sexistas o que promuevan la violencia de género, tal y como ha estado ocurriendo con el acoso y el robo de la intimidad en espacios cibernéticos, la cosificación del cuerpo femenino en productos de consumo como el reguetón o en casos de extrema violencia asociados a una mayor tolerancia estructural frente a actos feminicidas. Todo ello a la par de incluir contenidos que reconozcan y promuevan los aportes de las mujeres a campos como el científico, el tecnológico, el político o el económico.

El taller didáctico implementado, desde un planteamiento epistemológico de la pedagogía de género y el feminismo, permitió dar cuenta de un proceso formativo en igualdad de género enfocado a niñas y niños de educación primaria, por ello resultó esencial incluir una agenda acorde a su momento de desarrollo humano con temas como juegos y juguetes, relaciones interpersonales, conflictos escolares, canciones, películas, vida familiar, el reconocimiento de la otredad en el trabajo infantil o la precariedad económica.

Asimismo, se contempló promover una cultura de la prevención a partir de visibilizar prácticas estereotipadas; del reconocimiento de las mujeres como agentes activos y protagónicos a la par de los hombres; y el diálogo como mecanismo regulatorio para denunciar y prevenir comportamientos sexistas, discriminatorios o de violencia de género.

Por otra parte, se advierte que la investigación aplicada como recurso metodológico es una valiosa oportunidad para acercar a docentes e investigadores a coparticipar en la construcción de 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 real en el aula.

La investigación aplicada no sólo ofrece la alternativa de enriquecer didácticamente el proceso educativo, sino que también permite la construcción de teoría pedagógica desde posturas epistemológicas emergentes, y que, en el caso del género, se concreticen en la resignificación de los contextos escolares, ya no sólo desde una pedagogía de género y enfoques en la educación no formal (Ochoa, 2008), sino que se transite hacia modelos educativos fundamentados en las pedagogías feministas.

Es importante recalcar que esta investigación permitió documentar lo ocurrido durante un proceso de intervención didáctico a partir de la implementación de la propuesta de Leñero (2010), la cual, a pesar de haber sido concebida desde hace una década no fue posible recuperar reportes sustantivos de investigación que dieran cuenta de cómo ocurre su operativización (como tampoco sucedió con otras

propuestas revisadas), ni de las consideraciones teórico, metodológicas y didácticas que se derivan a partir de un proceso de intervención en temas de género.

Por lo anterior, se considera que el principal aporte al estado del conocimiento se enmarca en la documentación de cómo ocurrió dicho proceso de cambio, sus alcances y limitaciones, con las cuales se enumeran cuando menos tres implicaciones que permitan consolidar una propuesta de intervención en género: en primer término es necesario reconocer las posibilidades reales de incidencia y en ese sentido, se requiere claridad para diferenciar los alcances entre una propuesta didáctica con orientación desde los estudios de género o el feminismo.

En este aspecto, resulta de gran relevancia aclarar que tal distinción no pretende desencajar uno del otro, por el contrario, se parte de reconocer que entre ambos existe una interrelación desde la cual sin el feminismo histórico y fundacional no se tendrían los estudios de género y sin estos últimos no avanzaría el feminismo. Sin embargo, el feminismo conlleva una agenda política, un movimiento social y un saber intelectual, mientras que los estudios de género no necesariamente abarcan los dos primeros elementos señalados, por ello, es que se considera necesario hacer esta precisión, para hacer visibles los alcances potenciales en ambos casos.

Si bien, sería deseable la consolidación de una pedagogía feminista, se requiere generar precedentes escolares en la educación primaria (y en general en la educación básica) que permitan afianzar una base sobre cual cimentarla. En ese sentido, se exhortaría al inicio de procesos de sensibilización en igualdad de género tanto en docentes y autoridades educativas para que cuestionen lo cotidiano, pero no sólo en su papel como profesionales de la educación, sino comenzando como seres humanos con una historia de género.

Transitar a la sensibilización de todos los agentes educativos demanda resignificar los temas de género dentro del ámbito educativo, lo cual implica dejar de verlos como un contenido más dentro del curriculum escolar que pueda ser agotado en una intervención didáctica, de ahí el “conflicto” enunciado respecto a las implicaciones que conlleva un abordaje institucionalizado en la educación formal y

las posibilidades menos limitadas que ofrece la educación no formal, sin perder de vista que el escenario donde se desarrolle es el aula-clase.

En la afirmación anterior es posible identificar la segunda implicación y al mismo tiempo la principal limitante dentro de esta tesis, la cual se relaciona al abordaje dado desde la denominada educación no formal (Ochoa, 2008). En ese sentido, se asume que dicho abordaje se dio como parte de una acción emergente dentro de la escuela de educación básica, sin embargo, se considera que existió claridad en cuanto a que era preciso iniciar la intervención de algún modo, con miras a irse impregnando a otras áreas como la vida cotidiana más allá de la vida escolar.

Probar la propuesta didáctica de la pedagoga Martha Leñero implicó un gran compromiso y responsabilidad para analizar a profundidad sus planteamientos, comprenderlos y apropiárselos a fin de recuperar la esencia de la misma, además de contemplar las condiciones operativas reales dentro del aula que permitieran la perdurabilidad de una intervención de esta índole. En ese tenor, la tercera implicación se relaciona con la adaptación de la propuesta a un formato de taller con prevalencia en un enfoque desde los estudios de género, de esta manera, fue posible realizar sistemáticamente la documentación del proceso experiencial de enseñanza-aprendizaje ocurrido durante las sesiones de intervención.

El ejercicio de documentar el proceso de implementación dado a partir de la propuesta de Leñero (2010), permitió hacer una valoración *in situ* de la misma, de esta forma es posible identificar algunos elementos que pueden considerarse como aciertos dentro de la propuesta y algunos otros como áreas de oportunidad, y que, en este recorrido reflexivo permite colocar sobre la mesa ciertas apreciaciones operativas con la finalidad de mantener vigentes los planteamientos que dieron origen a la presente investigación.

Uno de los aciertos de la propuesta parte de reconocer al docente como ser humano, el cual cuenta con una experiencia y una historia de género que influye en sus comportamientos, ideas y percepciones tanto fuera como en el ejercicio de la

docencia. Por tanto, existe la necesidad de la formación personal del docente (como ser humano) para cimentar un proceso paralelo de intervención en el aula.

En ese sentido, el diseño de la propuesta permite que el docente, aún sin haber experimentado previamente un proceso formativo en género, pueda realizar los ejercicios propuestos a nivel personal y promover prácticas escolares entre sus estudiantes, en ambos casos partiendo del análisis crítico de la vida cotidiana para identificar estereotipos, el sexismo, la discriminación o la violencia de género presentes en la cotidianeidad, así como la comprensión de cómo operan, sus efectos y consecuencias en las trayectorias de vida de mujeres y hombres. Lo cual, como parte de un proceso formativo permita la generación de alternativas que favorezcan cambios en la propia realidad de la vida cotidiana.

De esta forma, el componente teórico y didáctico de la propuesta están presentados de manera conjunta y de una manera sencilla, a la par de mantener un carácter flexible, adaptativo, amigable y sobre todo replicable según las necesidades de cada contexto escolar del nivel de educación primaria en México, es decir, otorga al docente la facultad para ajustar las actividades según crea conveniente. Los materiales didácticos sugeridos también mantienen la característica de ser flexibles, además de considerarse universales por ser proveídos por la Secretaria de Educación Pública, por ejemplo, los Libros del Rincón.

En cuanto a las áreas de oportunidad se considera que el carácter extracurricular en el cual se presenta la propuesta, no asegura su implementación constante dentro del aula, puesto que, el interés docente y el de las autoridades educativas pareciera girar en torno al cumplimiento cabal del curriculum oficial señalado en los planes y programas de estudio (Finco, 2015; Pacheco, 2004).

En ese tenor, esta propuesta didáctica, a la par de cualquier otra, enfrenta como principal limitante el alcance real que pudiera tener, esto tomando en cuenta que, un abordaje didáctico por más continuo y constante que sea no puede revertir por sí solo toda una estructura que legitima las asimetrías de género dentro de un orden patriarcal. Si bien esta afirmación pudiera tornarse como pesimista, permite situar

el alcance real y los compromisos que se pueden adquirir tras un abordaje didáctico de género en el entorno áulico, el cual radica en favorecer procesos de sensibilización y del cuestionamiento crítico de la realidad.

Por otra parte, el proceso autoformativo docente que se propone si bien es valioso, tiene la limitante de que el ejercicio crítico que pudiera efectuarse se encuentre matizado de sesgos por género, es decir, no es lo mismo hablar de la subordinación histórica y cultural de las mujeres a partir de un posicionamiento privilegiado que la normaliza, naturaliza y justifica, a hacerlo desde un posicionamiento dado en la marginalidad.

Un ejercicio reflexivo tendencioso a justificar las asimetrías de género como parte de un orden estructural fundamentado en el patriarcado, podrían ofrecer resultados que amplíen las brechas en la construcción de las identidades de niñas y niños en el aula. Por tanto, un proceso de formación género, es deseable que se dé en entornos sociales diversos que integren miradas y experiencias que permitan comprender las necesidades de mujeres y hombres y eventualmente plausibles en cambios.

En cuanto a la implementación de las actividades, nuevamente la figura del docente cobra especial relevancia por ser quien genera las condiciones que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje, en ese sentido, resulta necesario considerar que Leñero (2010) hace una propuesta didáctica, es decir, da apertura para modificar los elementos operativos a fin de contextualizar la intervención, esto siempre y cuando asegure el cumplimiento de los propósitos planteados.

Por lo anterior, existe una limitante en cuanto a que, sí el docente está viviendo su propio proceso formativo en género, pudiera no sentir la confianza suficiente para modificar la propuesta, tornándola más como un seguimiento puntual cual manual de enseñanza, siendo este, el principal aspecto de reduccionismo que su autora ha combatido.

En una mirada prospectiva se identificó como principal reto la oportunidad de consolidar una propuesta que asuma la perspectiva de género como la *moneda de*

cambio en la interacción educativa partiendo justamente de visibilizar los estereotipos y las asimetrías de género en la figura docente. En ese sentido, los hallazgos generados permiten vislumbrar que el taller didáctico obtenido de esta investigación adquiere como característica principal un proceso de refinamiento a partir de la evidencia empírica, así como la replicabilidad en otros espacios escolares.

De manera puntual, algunas de las contribuciones identificadas a partir del taller implementado se asocian a lo didáctico, en ese sentido se destaca como elemento principal partir de la generación de un espacio denominado “la hora de género”, en la cual se favorezca un ambiente de aprendizaje bidireccional que permita a niñas y niños expresar sus ideas sin el temor de ser reprendidos o mantenerse a la expectativa de recibir o no la aprobación del docente.

Dentro de este espacio también se destaca la necesidad de ejercitar el interrogatorio como estrategia didáctica que permita al docente orientar discusiones de género al interior del aula, a la par de partir de situaciones cercanas a las vivencias de los estudiantes, pues ello permite mantener la vigencia de la intervención a pesar del tiempo que transcurra.

En la propuesta original, planteada con una década de diferencia, no se contempla de manera directa la influencia del mundo digital entre los estudiantes, sin embargo, sí se reconoce como punto de partida el retomar las inquietudes de las niñas y niños, en ese sentido, este último aspecto permitió solventar la ausencia del primero, pues si bien los elementos de interés y motivación en las niñas y los niños han cambiado; las prácticas estereotipadas y las construcciones fundamentadas en las asimetrías de género en esencia han seguido existiendo, esto mediante su “adaptación” a complejos escenarios que las sofistican y perpetúan.

Durante la implementación del taller pudo incluirse lo digital de una manera más intencionada, lo cual permitió su actualización y con ello una nueva vigencia, sin embargo, deja al descubierto que probablemente dentro de diez años (2030), existan nuevas condiciones que emerjan producto de las transformaciones

globalizantes, las cuales por ahora sería difícil identificar. En ese sentido, partir de planteamientos atemporales como las estrategias didácticas señaladas podría asegurar, en cierta media, la vigencia del taller presentado.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con el diseño del instrumento de valoración que acompañó el proceso de intervención, el cual lejos de ponderar cuantitativamente a las niñas y los niños, permitió identificar el proceso vivenciado por cada estudiante a partir de las actividades desarrolladas y con ello ubicar en cuáles aspectos de la reflexión existían mayores resistencias o avances y con ello, facilitar la toma de decisiones en mi papel como docente investigador dentro del aula.

Por lo anterior, el principal reto visualizado a partir de esta experiencia se asocia con retomar los hallazgos recuperados para consolidar una propuesta de intervención que no sólo se enfoque a elementos de la educación no formal, sino por el contrario, se retomen sus características y se busque su tránsito cuidadoso hacia el curriculum oficial y con ello su incorporación a la educación formal, todo ello dentro de la escuela primaria y eventualmente en la educación básica.

En ese tenor, la problemática de la formación y/o actualización que posibilite la sensibilización a nivel personal y profesional de los docentes, es una necesidad que deberá atenderse desde las mallas curriculares de las Escuelas Normales y en la oferta educativa de las instituciones educativas de actualización del magisterio nacional.

Una característica de dichos procesos formativos según los hallazgos presentados tendría que iniciar justamente con la cotidianeidad, es decir, que por el hecho de ser personas en un entorno social somos portadores de una historia asociable al género y en mayor o menor medida cada quien (principalmente las mujeres) ha experimentado sucesos relacionados directamente con el sexismo, los estereotipos o la discriminación, sin embargo, no siempre resultan evidentes.

Emplear el lenguaje (incluyendo sus símbolos y códigos) para promover ejercicios crítico-reflexivos es de utilidad para cuestionar la realidad y al mismo tiempo

hacerlos visibles, desnaturalizarlos y desnormalizarlos a fin de tomar conciencia para favorecer el cambio de pensamientos y/o acciones en favor de la igualdad de género, primero en un nivel personal que impacte la realidad inmediata pero al mismo tiempo en un ejercicio de colectividad que permita comprender y ser empáticos con las necesidades y demandas de la otredad, que van desde dejar de asumir que el rosa es para las niñas y el azul para los niños hasta llegar al reclamo de los grupos feministas por la indiferencia estructural ante temas como la dominación patriarcal del cuerpo de la mujer en temas como el aborto legal y seguro, la violencia de género o los casos feminicidas.

Atender las necesidades anteriores desde la formación del profesorado permitiría asegurar, en cierta media que, independientemente del contexto y de las condiciones en que opera la interacción educativa, se puedan sentar las bases para un proceso de enseñanza aprendizaje enmarcado por la perspectiva de género, el cuestionamiento y modificación de prácticas estereotipadas, discriminatorias y/o sexistas que tengan lugar en la cotidianeidad de la vida escolar y al mismo tiempo, asegurar una mirada crítica docente a sus prácticas profesionales, que partan con la revisión de los materiales educativos como lo son los libros de texto y así eliminar posibles quebrantos que estén promoviendo asimetrías o estereotipos de género, esto, muy a pesar de que existan directrices en la política educativa para evitarlos.

En otras palabras, cualquier esfuerzo académico deberá asegurar que cada persona posea unos *lentes de género* con los cuales mirar la realidad, una *pluma de género* para promover cambios basados en la igualdad entre mujeres y hombres y un *megáfono de género* para seguir alzando la voz hasta que la igualdad sea una realidad más que una aspiración proveniente de la insurrección antipatriarcal.

Referencias

Aguirre-García, J.; Jaramillo-Echeverri, L. (2012) Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *2,* pp.51-74.

Arenal, S. (2004). *No hay tiempo para jugar. Relatos de niños trabajadores.* México: SEP. Biblioteca escolar.

Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad, 9*(2), pp. 32-57.

Aula Pensamiento Matemático (2009). "Figuras ocultas". En *Grupo de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid Pensamiento Matemático*. Consultado el 15 de noviembre de 2018. Disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/pensamientomatematico/node/281

Bach, A. (coord). (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Bareiro, L. y Soto, L. (2016). *Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030.* Disponible en: http://www.ensap.sld.cu/sites/default/files/carpetas/Zoe/Genero/ESTADOS_INCLUSIVOS.pdf

Barrero, C., Bohórquez L., y Mejia M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25 *(57)*, pp. 101-120. Disponible en: https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/issue/view/135

Berger, P., Luckmann, T., (2003). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Butler, J., *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York. Routledge, 1999 (2ª ed.; tr. Ma. Antonia Muñoz, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad,* Barcelona: Paidós, 2007).

Cabnal, L. (2003). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala.* Guatemala: Artesana, la casa de las mujeres.

Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. En: R. Cortina (comp.), *Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE* (pp. 78-132). México: Santillana.

Campbell, G. (2008). *Elenita.* México, SEP-Kokinos (biblioteca escolar).

Carioso, A. (Coord). (2014). *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Caracas: Fundación Celarg CLACSO.

Carneiro, S. (27-28 de agosto de 2001). *Ennegrecer el Feminismo. La situación de la mujer negra en América Latina, desde una perspectiva de género.* Seminario Internacional sobre Racismo, Xenofobia y Género organizado por Lolapress en Durban, Sudáfrica.

Celaya, R. (2014). "Las tres vías para la generación y aplicación el conocimiento (3 de 3)". *En Educación REALMENTE Superior.* 3, Instituto Tecnológico de Sonora.

Cerros, E. y Ramos, M. (2009). Discurso de género y emociones en mujeres académicas de alto rendimiento [versión electrónica]. *En Revista Perspectivas Sociales, 11(1)*, pp. 187-209. Consultado el 12 de marzo de 2019. Disponible en: file:///C:/Users/Manuel/Downloads/Dialnet-DiscursoDeGeneroYEmocionesEnMujeresAcademicasDeAlt-3651112.pdf

Colín, A. (2010). *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.

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal [versión electrónica]. *En Revista de Educación*, (338), pp. 9-22. Consultado el 26 de diciembre de 2020. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_03.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018a). La transversalización de la perspectiva de género. Las gafas violetas. En *Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista.* Consultado 15 de abril de 2020. Disponible en: https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518382/mod_resource/content/4/Las%20gafas%20violetas.pdf

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018b). Masculinidades y género. ¿Nuevas masculinidades, masculinidades emergentes, masculinidades diversas, masculinidades igualitarias o simplemente masculinidades? En *Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista.* Consultado 16 de abril de 2020. 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

Crenshaw, K. (1994) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color". En M. Fineman and R. Mykitiuk (eds.), *The Public Nature of Private Violence* (pp. 93-118). New York: Routledge.

Cueto, M. (1986). *La boda de la ratita.* México: SEP.

De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. Mora, 21(2), 107-118. Consultado el 9 de junio de 2019. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2015000200004

Diario El Economista (2020). *Día Internacional de la Mujer. 8 gráficos sobre la desigualdad de género.* México 8 de marzo de 2020. Disponible en: https://www.eleconomista.com.mx/economia/Dia-Internacional-de-la-Mujer-8-graficos-sobre-la-desigualdad-de-genero-20200308-0002.html

Diario El País (2013). *El cambio de "look" de la heroína valiente de Disney causa polémica.* Washington 11 de mayo de 2013. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2013/05/10/estados_unidos/1368216501_860841.html

Diario El Sol de México (2020). *Ingrid denunció a su pareja por violencia hace siete meses.* México 11 de febrero de 2020. Disponible en: https://www.elsoldemexico.com.mx/metropoli/cdmx/ingrid-denuncia-pareja-violencia-asesinato-descuartizada-gustavo-a.-madero-fiscalia-cdmx-maxima-condena-carcel-4820911.html

Diario El Universal (2018). *México: desigualdad de género, un reto.* México 12 de julio de 2018. Disponible en: https://www.eluniversal.com.mx/nacion/mexico-desigualdad-de-genero-un-reto

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Madrid, España: Morata.

Escámez, J., García, R., Pérez, C., Morales, S., Vázquez, V. (2008). *Educación en la igualdad de género. Cien propuestas de acción.* España: Fundación de la Comunidad Valenciana frente a la Discriminación y los Malos Tratos Tolerancia Cero.

Facio, A. (2008). La Igualdad Substantiva: Un Paradigma Emergente en la Ciencia Jurídica. *Revista Sexología y Sociedad, 14* (37). Disponible en: http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/354/407

Facio, A. (2011). *¿Igualdad y/o equidad? Nota para la equidad N°1*. En Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe. Disponible en:

https://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf

Faur, E. (2004). *Masculinidades y desarrollo social.* Bogotá: UNICEF-Arango editores.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? [versión electrónica]. En *Fichas para investigadores.* Universidat de Barcelona, pp. 1-13. Consultado el 5 de octubre de 2016. Disponible en: https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cast.pdf

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 85-96.

Flores-Kastanis, E. y De la Torre (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 47* (15), pp.1017-1023.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Argentina: siglo XXI editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI editores.

Gajardo, J.; Muñoz, M.; y Nail, O. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Revista: Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 11 (2), pp.1-9. Consultado el 14 de septiembre de 2020. Disponible en: https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/204/234

García, T. (2008). *El sistema sexo-género en los movimientos feministas.* Consultado el 14 de Diciembre de 2016. Disponible en: https://amnis.revues.org/537?lang=es#tocfrom1n1

Gil, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *23*(76), pp. 303-321. Consultado el 20 de agosto de 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303&lng=es&tlng=es

Gonzalbo, P. (2016). Las mujeres y lo cotidiano. En *La historia de la vida cotidiana*; Producción: Programa de Educación Digital / Colmex Digital. Consultado el 25 de marzo de 2020. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=tHs2ojrX8Ro

González, B. (2012). *Libros de texto, ¿detesto la diversidad?* Tesis de maestría, Centro de Estudios Sociológicos. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, El Colegio de México, México.

González, J. (2010). *Macho Varón Masculino. Estudios de Masculinidades en Cuba.* La Habana, Cuba: Editorial de la Mujer.

Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En: P. Woods y M. Hammersley (comps.), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos (pp. 23-48). Madrid: Paidós y Ministerio de Educación.*

Guel, J. (2016). Sesgo por género; análisis a los libros de Ciencias Naturales de Educación Primaria. En: *Revista Educando para Educar (31)*, pp. 23-34.

Gutiérrez, L. (2004). Crónica de una vida de disfraces y subversiones. Sor Juana Inés de la Cruz. En: *Revista de la Universidad de México*. Consutado el 20 de diciembre de 2020. Disponible en: https://www.revistadelauniversidad.mx/download/750d0153-9695-4752-8368-81deecda2397?filename=cronica-de-una-vida-de-disfraces-y-subversiones-sor-juana-ines-de-la-cruz

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *Mujeres y hombres en México 2009.* México: INEGI. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100976.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Cuéntame de México. Población: Educación.* México: INEGI. Disponible en: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/default.aspx?tema=P

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Mujeres y hombres en México 2016.* México: INEGI. Disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825084097.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres (2007). Glosario de género. México: INMUJERES. Consultado el 18 de Octubre de 2015. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *La educación Obligatoria en México. Informe 2016.* México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación Obligatoria en México. Informe 2017.* México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La educación Obligatoria en México. Informe 2018.* México: INEE.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías.* México: Instituto de las mujeres de la Ciudad de México.

Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. México: siglo XXI editores-UNAM.

Lagarde, M. (2017). Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. En C. Barros y S. García (comp.), *Gênero, Meio Ambiente e Direitos Humanos* (pp.127-164). Fortaleza, Brasil: Expressão Gráfica e Editora.

Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.* México: siglo XXI editores.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual [versión electrónica]. En *Revista Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, *7*(18), 95-118. Consultado 17 de mayo de 2020. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf

Lamas, M. (Comp.), (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* México: PUEG-Porrúa.

Lechuga, J.; Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. En *Revista ECONOMíAunam,* 15 (43). Consultado el 28 de diciembre de 2020. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf

Leñero, M. (14 de Noviembre de 2016). Taller: Estrategias pedagógicas para formar en persectiva de género. *Actividades por: El día Internacional por la Eliminación de la violencia contra las mujeres*. San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.

Leñero, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar.* México: SEP-PUEG.

Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria.* México:SEP-PUEG.

Leñero, M. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria.* México: SEP-PUEG.

Lerner, G., *The creation of patriarchy*, Nueva York. Press, Inc, 1986 (1a ed.; tr. Mónica Tusell, *La creación del patriarcado,* Barcelona: Editorial Crítica, 1990).

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes.* Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, Madrid, pp. 5-22 y 102-109.

Mayr, G. (2011). "No importa la envoltura del cuerpo, lo que importa es lo que tiene uno en la cabeza. Entrevista a Marta Lamas" En: *El jinete insomne*. Consultado el 25 de septiembre de 2017. Disponible en: http://eljineteinsomne2.blogspot.com/2011/02/martha-lamas-no-importa-la-envoltura.html

Médor, D. (2019). Ser diferente en un mundo de semejanzas: ensayo sobre la dimensión simbólica de la vulnerabilidad. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 64, pp. 139-157. Ecuador: FLACSO.

Medrano, H. y Tinoco. R. (2005). Representaciones de género en el libro integrado de primer año de educación primaria. En: E. Tuñón (coord.), *Género y educación* (pp.123-135). México: COESPO/ECOSUR.

Ministerio de Educación de Chile (2002). El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico. En: *Programa para Grupos Profesionales de Trabajo MECE-Media* (pp.6-9). Chile: Ministerio de Educación.

Nava D. y López M. (2010). *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez.* Cotidiano - Revista de La Realidad Mexicana, (164), pp. 47–52.

Ochoa, L. (2008). *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.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015.* Nueva York: Organización de las Naciones Unidas. Consultado el 15 de Octubre de 2015. Disponible en: http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas-Mujeres (2015). *La hora de la igualdad sustantiva. Participación de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano.* México: ONU Mujeres México.

Organización Mundial de la Salud (2016). *Temas de salud: género.* Consultado el 18 de marzo de 2016. Disponible en: https://www.who.int/topics/gender/es/

Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula.* Asunción, Paraguay: UNICEF.

Padrón, J. (2006). Bases del concepto de "investigación aplicada" (o "investigación aplicativa" o "aplicaciones"). Caracas. Consultado el 01 de marzo de 2007. Disponible en: http://padron.entretemas.com.ve/InvAplicada/index.htm

Pereda, E., Hernández, P. y Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En Furlán, A. y Spitzer T. (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011.* México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 333-380.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida.* México: Editorial GRAÓ.

Picchio, A. (2005). La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida (pp. 17-34). En G. Cairó i Céspedes y M. Mayordomo (Comps.), *Por una economía sobre la vida. Aportaciones desde un enfoque feminista*. Barcelona: Icaria.

Pizarro, J.; Guerra, P., y Bermúdez, T. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. En *Revista INFAD de Psicología*. 5 (1), pp. 101-112. Disponible en: http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/652/600

Programa Nacional de Desarrollo Social (2012-2018). *Programa Nacional de Desarrollo Social. México:* SEDESOL. Consultado el 12 de octubre 2015 de: https://www.sep.gob.mx/work/appsite/Pronades%202014-2018_VF_13_05_14.pdf

Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía, 73*, pp. 317-336. Disponible en: https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/47744/50104

Santos, M. (2013). *Evaluación educativa (T.2): Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos.* Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. (pp. 265-302).* México-PUEG: Porrúa.

Secretaría de Educación Pública (1998). *Portafolio: Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Libros del rincón. Catálogo histórico 1986-2006.* México: SEP. Disponible en: https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/449/5.%20Libros%20del%20Rinc%C3%B3n.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios para la Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2016). La formación de una nueva sociedad: el virreinato de Nueva España. En *Libro de Historia. Cuarto grado,* pp. 148-149. SEP-CONALITEG.

Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Fomento Educativo (2005). *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional de Fomento Educativo; Programa Nacional de Actualización Permanente y Red de Acciones Educativas a Favor de las mujeres (2003). *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública; Consejo Nacional de Fomento Educativo; Programa Nacional de Actualización Permanente (2004). *Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2009). *Informe Nacional sobre la Violencia de género en la Educación Básica en México .* México : SEP-UNICEF.

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (6), pp.49-78.

Trejo, M.; Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. Atenas, 4 (32), pp. 49-61.

Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? En: *Revista Tendencias Pedagógicas* (27), pp. 97-124.

Valdivieso, M. (2014). Otros tiempos y otros feminismos en América Latina y el Caribe. En Carioso, A. (Coord). *Feminismos para un cambio civilizatorio* (pp. 23-38). Caracas, Venezuela: Fundación Celarg CLACSO.

Vázquez, J. (2012). Estereotipos de género. En Carmona, E. (Coord.). *Diversidad de género e igualdad de derechos. Manual para una asignatura intersdisciplinar,* (pp.15-26). Valencia, España: Editorial Tirant to Blanch.

Villavicencio, L. y Zúñiga, A. (2015). La violencia de género como opresión estructural. En: *Revista Chilena de derecho*, 2 (42), pp. 719-728.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En: *Revista Debate Feminista*, pp. 1-17.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa.* 11ª ed.México: Pearson.

Zepeda, M. (2001). *El cuaderno de Pancha.* México: SEP-Ediciones SM. Biblioteca escolar.

Anexo 1: Guía de observación en el AULA.

Sujeto observable	Indicadores observables
Docente	• Actitud del docente en distintas situaciones de la clase. • Relaciones interpersonales con niñas. • Relaciones interpersonales con niños. • Aspectos de la didáctica (materiales, discurso docente, ejemplos –clase). • Contenidos curriculares (ejemplos didácticos, explicaciones, interacción con los contenidos y libro de texto). • Organización de las actividades y del espacio físico.
Estudiantes	• Tipo de interacción con el docente. • Relaciones interpersonales entre pares: niño-niño; niña-niña; niño-niña. • Participación en las actividades propuestas por el docente • Iniciativas en el aula: tipos de iniciativas. • Liderazgo escolar: líderes académicos y sociales. • Plenarias.

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN NARRATIVA **Observación No. ____ Hora de inicio: ___ Hora de término: ____** **Lugar: _____ Tema/Contenido: _____**	
Texto de la narración	**Tema o categoría**

Comentarios del observador

Tabla: Simbología empleada dentro del transcripción	
Color	**Categoría**
	Estereotipos de género en interacciones áulicas según: • contenidos curriculares y la conducción docente.
	Estereotipos de género en interacciones áulicas según: • relación docente-alumno, docente-alumna, alumno-alumno, alumna-alumna, alumno-alumna.
	Situaciones sin estereotipos de género

Anexo 2: Guion de entrevista dirigida a docente frente a grupo.

Buenos días, antes que nada, agradezco su participación en este proyecto de investigación el cual pretende identificar las desigualdades por concepto de género que ocurren en las interacciones dentro del aula a fin de generar una propuesta de intervención que ayude a mejorarlas, por lo tanto, esta entrevista es de suma importancia dado que permitirá conocer su punto de vista como un agente educativo. Nuevamente agradezco su participación y quisiera iniciar esta entrevista solicitando su consentimiento para grabarla y realizar un análisis posterior a ella bajo términos de estricta confidencialidad y que en ningún momento se revelará su nombre ni vulnerará su situación tanto personal como laboral, por lo anterior, ¿autoriza a que se audiograbe la entrevista?

1. ¿Cuántos años tiene de servicio?
2. Podría decirme brevemente cuál has sido su historia como docente, ¿dónde comenzó a trabajar, qué recuerdos tiene?
3. ¿Qué entiende usted por igualdad de género?; ¿qué entiende por desigualdad de género?
4. ¿Considera que igualdad y equidad de género, puedan ser considerados sinónimos o considera que son diferentes?
5. ¿En qué cree Usted que somos diferentes o iguales hombres y mujeres?
6. ¿Cuál es el papel que juegan hombres y mujeres en la actualidad?
7. ¿Conoce alguna noticia a nivel internacional, nacional o local sobre temas asociados al género? ¿de qué trataba? [en caso de que no hablar de la FIFA].
8. Maestro o Maestra, dentro de esa trayectoria que me comparte, imagino que ha visto de todo, podría decirme ¿qué piensa Usted sobre los cambios y problemas sociales a razón del género que se han venido dando desde que usted ingresó al sistema?
9. ¿Alguna vez le ha tocado enfrentarse como maestro o maestra a alguna situación asociada al género dentro de su aula?

10. Desde su experiencia, cómo cree que se deben abordar las problemáticas y/o temáticas de género, por ejemplo, desde su papel como docente dentro del aula?
11. ¿Cree que dentro de su clase de matemáticas por ejemplo pueda tocar al mismo tiempo un tema de género?
12. ¿Cree usted que la igualdad de género sea un tema relevante al que se le deba dedicar tiempo para abordarlo por ejemplo aquí en la escuela?
13. ¿Alguna vez ha presenciado como profesor o profesora alguna situación de desigualdad de género dentro de su trayectoria laboral? ¿de qué forma intervino?
14. ¿Dentro de su quehacer profesional, considera que promueve la igualdad de género?, ¿cómo lo hace?
15. ¿Conoce usted algún material, libro, etc., que sirva para tratar temas asociados al género dentro del aula o ha recibido alguna capacitación en torno a temas de género?, ¿cuáles?
16. ¿A qué problemáticas se ha enfrentado dentro de su aula, asociadas al género?
17. ¿Qué problemas identifica en su grupo y/o en escuela relacionados con el género?

Finalmente quisiera agradecerle su tiempo y disponibilidad para la realización de esta entrevista y por permitirme el espacio para efectuar la investigación. Gracias y buen día.

Anexo 3: Instrumento para valoración durante el proceso de intervención.

Perfiles de desempeño				
Pasividad y/o indiferencia	**Interés**	**Reflexividad incipiente**	**Criticidad**	**Sensibilidad**
No identifica situaciones estereotipadas y/o situaciones de desigualdad de género dentro de su vida cotidiana.	Identifica algunas veces situaciones estereotipadas y/o situaciones de desigualdad de género dentro de su vida cotidiana.	Identifica frecuentemente situaciones estereotipadas y/o situaciones de desigualdad de género dentro de su vida cotidiana.	Cuestiona situaciones de estereotipos y/o desigualdades de género con ejemplos dados en su vida cotidiana o de personas cercanas.	Propone alternativas ante situaciones de estereotipos y/o desigualdades de género en aspectos de su vida cotidiana o de personas cercanas.
No se involucra ni muestra interés en la realización de las actividades.	Se involucra y muestra interés algunas veces durante la realización de las actividades.	Se integra y muestra interés frecuentemente durante la realización de las actividades. Toma en cuenta las aportaciones de otros.	Colabora y toma en cuenta las aportaciones de otros durante la realización de las actividades. En algunas ocasiones propone alternativas de cambio viables.	Colabora y toma en cuenta las aportaciones de otros durante la realización de las actividades para proponer alternativas de cambio viables.
Descalifica y/o agrede verbalmente a sus	Escucha las aportaciones de sus compañeros (as) sin descalificaciones ni	Respeta las opiniones de sus compañeros (as), algunas veces es capaz	Respeta las opiniones de sus compañeros (as), muestra empatía en sus	Promueve alternativas de cambio para la práctica habitual de la igualdad de

compañeros (as) durante las plenarias.	agresiones verbales durante las plenarias.	de hacer réplicas durante las plenarias.	réplicas durante las plenarias.	género durante las plenarias.

Anexo 4: Dos casos para analizar: Rosita y Mario.

"EL SUEÑO ROTO DE ROSITA JIMÉNEZ"

Rosita Jiménez, de once años cumplidos, con sus dos trenzas amarradas con listón rojo y su expresión de gusto por la vida, estaba a punto de culminar el tercer bimestre del quinto grado de la educación primaria en una escuela rural en Sierra Madre de Chiapas, por el rumbo de La Grandeza, cuando se enteró por voz propia de su madre que debía de dejar la escuela. La noticia le desbarató sus sueños de golpe, pues ella quería ser alguien en la vida, continuar estudiando hasta donde las fuerzas le alcanzaran y estaba segura de que el esfuerzo y la perseverancia eran los ingredientes indispensables para hacer realidad sus sueños. Rosita Jiménez sabía que la inteligencia la llevaba dentro, porque quién sino ella para entregar primero las tareas, quién sino ella para terminar primero el examen escrito o participar en clases […] Pero cuando recibió la mala noticia llegó arrastrando los pies y con los ojos rojos de tantas lágrimas, […] la razón: tenía dos hermanos varones estudiando la preparatoria en la cabecera municipal y otro más en la secundaria, y el dinero que su madre ganaba lavando ropa ajena ya no alcanzaba para enviarla a ella, pues el padre hacía tiempo los había abandonado a todos a su suerte. —Pero profe —me dijo arrasada en llanto—, yo lo que quiero es seguir estudiando. Le dije que iba a hablar con su madre, que buscaríamos la manera. […] Al salir de la escuela me fui con ella a su casa. Encontré a su madre haciendo las tortillas y calentando la olla de frijoles.

—Vengo por el asunto de Rosita —le dije—.

—¡Hay maestrito! —exclamó—, ya le fue a llorar.

Y me dijo que ni modo que sacara a sus hijos varones, que total, ella era mujer, que a ella la iban a mantener, pero los hombres necesitan prepararse, por algo son hombres (Reyes, 2007, 27-28).

- ¿Qué les pareció el relato?
- ¿Qué piensan de lo que le pasó a Rosita?
- ¿Qué piensan sobre la decisión de su mamá?
- ¿Es justa o injusta esta situación? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas acerca de lo que hizo el maestro?
- ¿Qué harías tú?

"MARIO EL HERMANO MAYOR"

Mario es un niño que cursa el sexto grado en la escuela primaria "Niños Héroes" de San Luis Potosí, tiene 5 hermanos y 1 hermana. Hace poco sus papás le dijeron lo siguiente: *"mijo, ya nada más que termines la primaria te vas al mercado a ayudarnos a vender, nos haces mucha falta allá".*

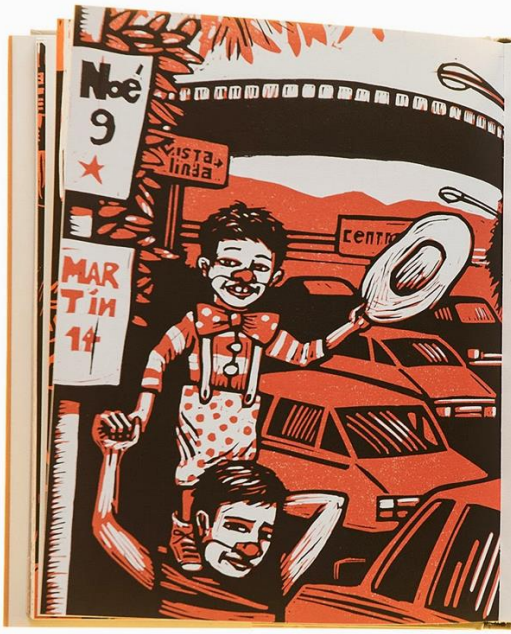
Mario se emocionó al saber que pasaría sus vacaciones antes de entrar a la secundaria ayudando a sus papás y se imaginó todo el dinero que ganaría de los mandados que haría para poder comprar sus útiles escolares. Sin embargo su papá le dijo: *"mijo, te vamos a sacar ya de la escuela, no tiene caso que estudies, nosotros somos pobres y necesitamos que nos ayudes a mantener a tus hermanos, no comemos letras sin frijoles, y los frijoles no están en la escuela, sino en la chamba"*

Muy triste Mario se resignó a que ya no pasaría tiempo en la escuela, que ya no podría seguir estudiando ni jugar con sus amigos, "maldita pobreza" dijo finalmente antes de romper su cuaderno de matemáticas y renunciar a sus sueños de ser ingeniero.

(Construcción propia)

- ¿Qué opinas de la decisión que tomaron los papás de Mario, es justa o injusta?
- Qué te pareció la idea de que "no comemos letras sino frijoles, y los frijoles no están en la escuela sino en la chamba"?
- ¿Si tú fueras Mario qué harías?

Anexo 5: No hay tiempo para jugar. Relatos de niños trabajadores.



EL MANAGER

Mire, nosotros tenemos tres años en este crucero. Muchos nos lo han querido quitar, pero no han podido porque si vienen les damos una caliente y mejor se van. Sólo viene un señor que traga lumbre y a ése no lo podemos correr porque está grande y gordo; pero él no dura mucho, sólo unas horas, y cuando ya tiene la boca hecha chicharrón y la panza llena de bolitas de agua, se va y nos deja tranquilos por varios días, a veces hasta semanas.

Yo tengo 14 años y mi hermano 9, pero siempre fue tiernito, así que es muy bueno para echar maromas, pararse de cabeza y hacer payasadas. Mientras él las hace, yo pido. Yo nunca las hago porque como estoy tamal no puedo. Además, alguien tiene que cuidar la lana por si nos la roban, como ya ha pasado. Por eso yo soy como el mánager, los que cuidan a su boxeador. Yo lo cuido y lo defiendo, aquí nadie se arrima. Sólo el tipo ese.

Vamos a la escuela en la mañana. Allí nadie sabe que hacemos esto, no queremos. Mi mamá tiene un puesto de tacos cerca de la casa, lo abre a las 7 de la noche. Nosotros de aquí nos vamos a ayudarle a recoger y cerrar. Mis hermanas, las mujeres, ésas no trabajan, sólo alzan la casa. Mi papá se fue al otro lado hace mucho y no sabemos nada de él. Mi mamá dice que a lo mejor viene algún día, pero que mientras no estemos atenidos; por eso los tres jalamos.

Mi hermano y yo, cuando no viene el tragalumbre, comenzamos desde temprano y alcanzamos a juntar en veces 25 o 30.000 pesos, pero cuando viene "el tripas" sólo llegamos a 15 o 20.000, y eso hasta más noche. Nos hace la malobra el tipo ése, pero es nuestra esquina, llegamos antes que él. Por eso no nos vamos, ni nos iremos.

MARTÍN, 14 años, y **NOÉ**, 9, payasitos en un crucero.

89

Anexo 6: Picky: ¿una canción inofensiva?

"Picky"

Joey Montana[8]

Le digo hola y ella me dice goodbye
Le digo nena como tú ya no hay
Dice que tiene novio, pero yo no le creo
Y es que se complica cada vez que la veo
ehhh ohhh.

Suena la música y lo que yo quiero
Es bailar contigo nena, pero yo no puedo
No puedo, me dice yo no quiero
Todo se complica yo no entiendo porque es tan:

Picky picky picky picky picky picky
Demasiado picky picky picky picky picky
Si yo le salgo por la izquierda
Se va pa' la derecha
No sé lo que le pasa conmigo ella no quiere bailar.

Picky picky picky picky picky picky
Demasiado picky picky picky picky picky
Si yo le salgo por la izquierda, Se va pa' la derecha
No sé lo que le pasa conmigo ella no quiere bailar.

Ella me gusta, pero nunca me hace caso
Ella me mira como si fuera un payaso
Y aunque lo intente al final no tiene caso
Dime qué pasó, cuál es tu rechazo.

Why?
Me ignoras y te das la vuelta sin siquiera hablarme
Tell me why?
Pero dime cómo hacer para convencerla a usted
Si yo quería hablarle, saludarle, conocerla bien
Yo quería decirle que me encanta
Todo se complica, yo no entiendo porque es tan:

Picky picky picky picky picky picky
Demasiado picky picky picky picky picky
Si yo le salgo por la izquierda
Se va pa' la derecha
No sé lo que le pasa conmigo ella no quiere bailar.

Picky picky picky picky picky picky
Demasiado picky picky picky picky picky
Si yo le salgo por la izquierda
Se va pa' la derecha
No sé lo que le pasa conmigo ella no quiere bailar.

Nena, tú lo sabes llevo tiempo tras de ti ah
Y es que yo no entiendo porque tú me tratas así ah
Y yo lo único que quiero es bailar
Y tú me vez te das la vuelta y te vas.

Le digo hola y ella me dice goodbye
Le digo nena como tú ya no hay
Dice que tiene novio, pero yo no le creo
Y es que se complica cada vez que la veo
ehhh ohhh.

Suena la música y lo que yo quiero
Es bailar contigo nena, pero yo no puedo
No puedo, me dice yo no quiero
Pero se complica yo no entiendo porque es tan:

Picky picky picky picky picky picky
Demasiado picky picky picky picky picky
Si yo le salgo por la izquierda
Se va pa' la derecha

[8] Disponible en: https://www.letras.com/joey-montana/picky/

No sé lo que le pasa conmigo ella no quiere bailar.

Picky picky picky picky picky picky
Demasiado picky picky picky picky picky
Si yo le salgo por la izquierda
Se va pa' la derecha
No sé lo que le pasa conmigo ella no quiere bailar.

De verdad no entiendo que pasa, porque se hace la difícil y ella (Conmigo ella no quiere bailar)
He hecho de todo, pero de verdad no sé (Conmigo ella no quiere bailar)
Ey Joey Montana
Yoo Predi
Predi!
Back to the roots
Conmigo ella no quiere bailar.