

# Género en educación:

experiencias y propuestas



JORGE GARCÍA VILLANUEVA (Coordinador)

La presente publicación coordinada expone aportaciones de investigadores, docentes, estudiantado y egresadas de la Especialización de Género en Educación. Cada apartado incluye miradas particulares sobre temáticas específicas que están involucradas en asuntos de género en educación en su realidad particular. La primera parte: Género, educación y feminismos permite reflexionar sobre la incursión de las mujeres en distintos contextos, el papel de la educación y la institución escolar en la conformación de identidades masculinas y femeninas y la lucha por la reivindicación de los derechos y la igualdad de oportunidades para las mujeres. La segunda parte: Género, sexualidad y masculinidades ofrece un panorama muy amplio de intervención en el terreno formal e informal de la educación, las aportaciones dan muestra de que es posible contribuir a la transformación de las prácticas educativas, los significados, las costumbres y las formas de enseñar el género, las sexualidades y las identidades masculinas hegemónicas desde la diversidad, la pluralidad, el respeto y la construcción de modelos explicativos de la realidad circundante de las personas.

Las propuestas de esta obra ofrecen distintos horizontes por donde otear caminos y veredas que podrían ayudar a comprender cómo el género es un elemento analítico que permite visibilizar realidades específicas sobre cómo se han constituido las personas en diferentes sociedades, pero, que a la vez comparten una visión segmentada de cómo deben ser las mujeres y los hombres.

**Género en educación:  
experiencias y propuestas**



# **Género en educación: experiencias y propuestas**

*Jorge García Villanueva*

Coordinador

## **Género en educación: experiencias y propuestas**

Jorge García Villanueva. *Coordinador*

---

Primera edición, 3 de octubre de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-464-3

LC212.93

M6

G46

2022

Género en educación : experiencias y propuestas / coordinador Jorge Villanueva. -- Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (160 p.) ; 2.5 MB ; archivo pdf : tablas. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-464-3

1. DIFERENCIAS SEXUALES EN LA EDUCACIÓN - MÉXICO  
2. IDENTIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN 3. EDUCACIÓN - DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIA, ETC. I. García Villanueva, Jorge, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 7

### PARTE UNO

GÉNERO, EDUCACIÓN Y FEMINISMOS..... 13

#### VOCES FEMENINAS EN LA LITERATURA

#### MEXICANA E IBEROAMERICANA

INÉS ARREDONDO Y ALFONSINA STORNI ..... 15

*Christian González Mejía*

*Luis Manuel Zavala González*

#### LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN FORMAL

#### COMO VÍAS PARA LA SUPERACIÓN DE

#### LAS DISTINCIONES DE GÉNERO:

UNA ALTERNATIVA CRÍTICA PARA LA DOCENCIA ..... 31

*Edgar Flores Gómez*

#### ACTIVISMO FEMINISTA PARA

LA EDUCACIÓN EN GÉNERO..... 45

*Mónica García Contreras*

PARTE DOS	
<b>GÉNERO, SEXUALIDAD Y MASCULINIDADES</b> . . . . .	61
<b>SIGNIFICADOS SOBRE LA SEXUALIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: UN ANÁLISIS DESDE EL GÉNERO</b> . . .	63
<i>Gisela Viridiana Lozada Vega</i>	
<i>Mónica García Contreras</i>	
<b>REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LA CIUDAD DE MÉXICO</b> . . . . .	81
<i>Juan Carlos Gómez Palacios</i>	
<i>Miguel Ángel Becerril Cruz</i>	
<b>EL JUEGO PESADO ENTRE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO</b> . . . . .	99
<i>Náyade Soledad Monter Arizmendi</i>	
<b>APORTACIÓN INVITADA GÉNERO, SEXUALIDAD Y CIENCIAS NATURALES</b> . . . . .	115
<b>SEXUALIDAD Y EMBARAZO PRECOZ: ¿CÓMO INTERVENIR EN LA CLASE DE CIENCIAS NATURALES?</b> . . . . .	117
<i>Claudia Ivonne Hernández Ramírez</i>	
<b>EPÍLOGO</b> . . . . .	147
<b>ACERCA DE LAS AUTORÍAS</b> . . . . .	151

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de género en educación cuentan con diversos trabajos que bordean horizontes cada vez más novedosos en el campo, según se entienda la educación y sus delimitaciones son los enfoques, perspectivas y objetos de estudio. La educación en general ha sido vista como uno de los instrumentos necesarios para fortalecer y asegurar el crecimiento y desarrollo de los países. Organismos internacionales, gobiernos de los países, investigadores y estudiosos de la educación han levantado sus voces para destacar el papel de la educación como uno de los medios principales para lograr una sociedad democrática, participativa y plural (Trejo Sirvent, Llavén Coutiño y Pérez y Pérez, 2015). Sin embargo, a través de la educación se han transmitido valores de igualdad de género, superando actitudes sexistas, el machismo y el androcentrismo. Pero la realidad, a lo largo de la historia, ha reflejado una diferencia en la transmisión de conocimientos según el género (Lechuga Montenegro, Ramírez Argumosa y Guerrero Tostado, 2018).

El género se adjudica a los recién nacidos desde el momento mismo de nombrarlos o referirse a ellos como “el bebé” o “la bebé”, lo que conlleva un tratamiento diferenciado acompañado de una serie de expectativas según su género asignado. Sabemos que la adquisición del género se aprende y se transmite desde el seno

familiar, pues allí se adquieren maneras de ser y se interioriza una forma de estar en el mundo, es decir, la enseñanza de género es normalizada y normalizadora (García Villanueva, Becerril Iturriaga y Hernández Ramírez, 2019). Esta socialización diferencial contribuye a reafirmar la creencia de que hombres y mujeres son distintos y por eso a las mujeres se les educa para que se encuentren en el ámbito privado, se les fomenta el ser afectivas, tiernas, sensibles, amorosas, agradecidas, complacientes, dependientes, cálidas, delicadas, pacientes, fieles, honestas, dóciles, laboriosas, entre otros; se fija un perfil de mujer y se condena todo lo que no se ajusta a él. En el caso de los varones, se les enseña a que están por encima de la figura femenina, y se les refuerza la idea de ser exitosos, independientes, autosuficientes, audaces, energéticos, fuertes, valientes y proveedores (García Villanueva, Hernández Ramírez y Monter Arizmendi, 2019). Por esta razón es importante, no perder de vista que es a partir de la categoría de género que se visibilizan estas características, comportamientos y roles como aquellas asignaciones sociales y culturales que estereotipan modos de ser de las personas y que determinan un perfil que regula y estructura cognitivamente al individuo, el cual está mediado por la interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, políticas, sociales, educativas y religiosas (García Villanueva, Vega Téllez y Hernández Ramírez, 2019).

De acuerdo con Pons Rabasa (2019) se tendría que “desmantelar el carácter binario del pensamiento occidental, revelando las formas de dominación y las desigualdades que han operado durante décadas entre hombres y mujeres, las cuales están imbricadas en concepciones dualistas” (p. 136). Al mismo tiempo, construir una teoría encarnada del sujeto y del afecto que ayude a pensar los procesos de materialización de las personas en el entramado de las relaciones de poder que configuran el mundo y, en consecuencia, las formas de estar y existir desde un género en particular.

Las aportaciones que se condensan en esta obra analizan situaciones de hombres y mujeres desde diversos ámbitos y campos de acción. Cuando su mirada analítica proviene desde el género citan

las normas que lo configuran en realidades específicas, posiciones sociales y en determinados contextos; su carácter performativo da cuenta de la repetición reiterada de ciertos actos corporales que estilizan el cuerpo interpelando a la matriz normativa del género, la matriz heterosexual, confiando inteligibilidad al cuerpo-sujeto que ejerce estos actos, y es en ésta que la materia adquiere un significado, en este caso, de género (Butler, 2002; 2004).

La presente publicación coordinada expone aportaciones de investigadores, docentes, estudiantado y egresadas de la Especialización de Género en Educación (EGE). Cada apartado incluye miradas particulares sobre temáticas específicas que están involucradas en asuntos de género en educación en su realidad particular.

La primera parte: Género, educación y feminismos permite reflexionar sobre la incursión de las mujeres en distintos contextos, el papel de la educación y la institución escolar en la conformación de identidades masculinas y femeninas y la lucha por la reivindicación de los derechos y la igualdad de oportunidades para las mujeres. Se da inicio con el trabajo propuesto por Christian González Mejía y Luis Manuel Zavala González, “Voces femeninas en la literatura mexicana e iberoamericana Inés Arredondo y Alfonsina Storni”, ambos autores proponen una reflexión sobre la incorporación de dos grandes escritoras al plan de estudios de la asignatura literatura mexicana e iberoamericana en el nivel bachillerato, mediante una breve exposición de datos relevantes de las obras de estas mujeres para comprender cómo se vincula la literatura con el feminismo. Posteriormente, aparece la aportación de Edgar Flores Gómez, “La escuela y la educación formal como vías para la superación de las distinciones de género: una alternativa crítica para la docencia” su intención es la de presentar una revisión crítica sobre la división social del trabajo a través de la escuela y la educación formal aludiendo a algunas de las conexiones existentes entre la escuela y la asignación de roles e incluso estereotipos que conllevan a comprender la lógica bajo la cual funciona la sociedad capitalista contemporánea. Por último, Mónica García Contreras expone “Activismo feminista para la educación

en género” en donde reflexiona y analiza los avances del activismo feminista reciente y sus posibles aportaciones al ámbito de lo educativo. Desde su postura, considera que las movilizaciones, el alzar la voz y reclamar justicia son formas de hacer política ante el panorama de violencia, vejación e impunidad que viven a diario las familias de las mujeres desaparecidas, secuestradas o asesinadas, comprender la nueva cara del feminismo y el género en lo educativo es lo que se puede visibilizar desde la lucha social.

La segunda parte del libro Género, sexualidad y masculinidades ofrece un panorama amplio de intervención en el terreno formal e informal de la educación, las aportaciones dan muestra de que es posible contribuir a la transformación de las prácticas educativas, los significados, las costumbres y las formas de enseñar el género, las sexualidades y las identidades masculinas hegemónicas desde la diversidad, la pluralidad, el respeto y la construcción de modelos explicativos de la realidad circundante de las personas. Este apartado comienza con la presentación del trabajo en coautoría propuesto por Gisela Viridiana Lozada Vega y Mónica García Contreras, “Significados sobre la sexualidad en estudiantes de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional: un análisis desde el género” el objetivo central es mostrar los principales hallazgos de una investigación sobre los significados de un grupo de mujeres universitarias sobre sexualidad y género e identificar cómo la cultura, la religión y la política tienen injerencia en la interiorización de pautas que dictan como deben ser las mujeres en la manifestación de su sexualidad. Posteriormente, se presenta el trabajo en coautoría expuesto por Juan Carlos Gómez Palacios y Miguel Ángel Becerril Cruz, “Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes de Psicología Educativa de una universidad pública en la Ciudad de México”, su investigación está centrada en comprender cómo las representaciones sobre la homosexualidad han atravesado por el espacio escolar y la han colocado en objeto de rechazo y de agresiones que han atentado contra la dignidad de quienes asumen una orientación diferente a la heterosexual. Después, se expone el

trabajo de Náyade Soledad Monter Arizmendi “El juego pesado entre estudiantes de secundaria: una mirada desde la perspectiva de género” sus hallazgos se centran en el análisis de las manifestaciones que usa el alumnado de educación secundaria para relacionarse con sus pares, la recurrencia de la agresión verbal como un detonante para la ejecución de actos violentos físicos aunque, a veces, no necesariamente la intención es lastimar a alguien sino se ven como formas de convivencia o prácticas que comúnmente llaman juego pesado.

Para finalizar el libro, se presenta una “Aportación invitada” escrito por Claudia Ivonne Hernández Ramírez, “Sexualidad y embarazo precoz: ¿cómo intervenir en la clase de ciencias naturales?” como una propuesta de trabajo dirigida a educación primaria para que el profesorado tenga elementos teóricos, explicativos y prácticos, y logre propiciar que el alumnado construya modelos científicos escolares sobre fenómenos biológicos para entretejer un puente sólido entre la sexualidad, el cuerpo y el género como parte integral de la enseñanza de las ciencias. El tema ha sido poco explorado en la enseñanza de las ciencias con perspectiva de género.

Las propuestas ofrecen distintos horizontes por donde otear caminos y veredas que podrían ayudar a comprender cómo el género es un elemento analítico que permite visibilizar realidades específicas sobre cómo se han constituido las personas en diferentes sociedades, pero, que a la vez comparten una visión segmentada de cómo deben ser las mujeres y los hombres. Es necesario reflexionar como se mencionó al inicio, que el papel de la educación funge como un agente transformador de realidades, aunque mucho dependerá de cómo el sujeto construye su propia realidad.

## REFERENCIAS

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- García Villanueva, J., Becerril Iturriaga, A. y Hernández Ramírez, C. I. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 41-54.
- García Villanueva, J., Hernández Ramírez C. I. y Monter Arizmendi, N. S. (2019). Amor romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres) una mirada desde la perspectiva de género. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 6(49), 218-247.
- García Villanueva, J., Vega Téllez, M. Á. y Hernández Ramírez C. I. (2019). La formación de artistas circenses: un análisis con perspectiva de género. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 26(25), 125-145.
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G. y Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economíaunam*, 15(43), 110-139.
- Pons Rabasa, A. (2019). Desafíos epistemológicos en la investigación feminista: hacia una teoría encarnada del afecto. *Debate Feminista*, 57(29), 134-155.
- Trejo Sirvent, L., Llaven Coutiño, G. y Pérez y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 4(32), 49-61.

**PARTE UNO**

**GÉNERO, EDUCACIÓN Y FEMINISMOS**



**VOCES FEMENINAS EN LA LITERATURA  
MEXICANA E IBEROAMERICANA  
INÉS ARREDONDO Y ALFONSINA STORNI**

*Christian González Mejía*

*Luis Manuel Zavala González*

**INTRODUCCIÓN**

El siguiente texto propone una reflexión al Plan de Estudios de la asignatura Literatura Mexicana e Iberoamericana, de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se enfatiza en la actualización del 2018, específicamente, en la sexta unidad: expresión femenina. Razón por la que se ejemplifica con dos grandes escritoras: Inés Arredondo y Alfonsina Storni. Mediante una breve exposición de datos relevantes en sus obras que pueden ser empleadas como indicadores de lo pertinente a tratar en el aula, ellas son dos caras opuestas del feminismo, la primera desligada del movimiento político y cultural, y la segunda militante.

## LA ENP Y LA EXPRESIÓN FEMENINA EN LA LITERATURA MEXICANA E IBEROAMERICANA

La ENP es uno de los mejores bachilleratos del país, en virtud de su sólida tradición, creado en 1867, promueve una formación del estudiantado, tanto en lo académico como en lo personal, incluye materias de las cuatro áreas del conocimiento: Etimologías Greco-latinas del Español, Lógica, Educación Estética y Artística, las diversas Literaturas, Ciencias de la Salud, Lenguas Extranjeras; más allá del Inglés y Ética, que tanta falta hace, en un contexto marcado por la violencia y la falta del respeto al otro. La institución es una opción viable para la mayoría de jóvenes que desean ingresar. En aras de cumplir la misión y visión la ENP, se renueva al brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores, aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable (ENP, 2018).

El programa actual, desde 1996, ha sufrido una actualización aprobada por el Honorable Consejo Técnico el 13 de abril de 2018. En ella, todas y cada una de, las materias que comprenden el currículum han tendido a la no secuencialidad cronológica de los contenidos, cualidad que sí existía en la versión anterior. Ahora, se han agrupado los conceptos, temas y unidades de otra manera, en donde se privilegia una forma diferente de comprender la expresión

literaria femenina y los estudios de género a partir del análisis de textos que propulsan la equidad (tabla 1).

Es muy interesante la forma en que se presentan los contenidos y objetivos del programa, se resalta la parte femenina, no necesariamente feminista, lo cual deja de lado para los estudiantes una definición clara y concisa de las diferencias entre ambos conceptos. Debe entenderse lo femenino como lo propio de la mujer (asignado socialmente, mediante la lógica causa-consecuencia) y lo feminista como aquello que reivindica y busca la igualdad, previa toma de consciencia a la mujer. Como lo propone Estela Serret (2011), lo

**Tabla 1. Algunos datos sobre la materia de literatura mexicana e iberoamericana**

<b>Campo del conocimiento:</b> Lenguaje, comunicación y cultura	<b>Materia:</b> Literatura mexicana e iberoamericana	<b>Año:</b> sexto
<b>Unidades:</b> seis	<b>Modalidad:</b> curso	<b>Horas totales:</b> 90
<b>Sexta unidad:</b>	La expresión femenina	<b>Horas:</b> 15
<p><b>Objetivos:</b> El alumno: Reflexionará sobre los elementos que constituyen la expresión literaria femenina y los estudios de género, a partir de la lectura de distintos textos y de su análisis, para promover la equidad. Analizará e interpretará, mediante la lectura de textos, los temas, recursos y estrategias propios de la literatura femenina para reconocer el mundo desde la perspectiva de la mujer. Escribirá un ensayo académico por medio del análisis, la reflexión y la interpretación de la obra literaria para demostrar el dominio de la argumentación y del uso del aparato crítico.</p>		
<p><b>Contenidos conceptuales:</b> 6.1 Poesía escrita por mujeres: a) métrica y figuras literarias b) temas: amor, desamor y erotismo, cuerpo, maternidad, soledad, masculinidad, equidad, violencia de género, entre otros 6.2 Narrativa y teatro escritos por mujeres: a) la perspectiva del narrador en la novela y el cuento b) la construcción del personaje femenino c) los espacios y los ambientes d) temas: amor, desamor y erotismo, masculinidad, política y sociedad, poder, entre otros 6.3 El ensayo académico</p>		

Fuente: ENP, 2018.

femenino es la antítesis de lo masculino, conceptos que para esta autora son una pareja nuclear que puede explicar la dinámica sónica sobre las que se establece la cultura. Mientras que lo masculino se ha ligado tradicionalmente a la razón, la lógica, lo central e importante; lo femenino ha vinculado al sentimiento, la irracionalidad, la otredad y la naturaleza. En un primer momento, se entiende la importancia que el objetivo posee, revalorizar los imaginarios sociales que se han encarnado, generalmente, en los cuerpos las mujeres (aunque no únicamente, existen hombres femeninos). Sin embargo, queda limitado en la contraparte, lo feminista. Es aquí, donde se debe hacer hincapié en el movimiento feminista mexicano porque sin esa consciencia política, social y cultural, las mujeres no hubieran cuestionado su feminidad. Ya lo decía, muy bien, Simone de Beauvoir (1949) se llega a ser mujer no se nace, por tal razón es primordial cuestionar los roles sociales.

El cuerpo, *per se*, no tiene gónadas, hormonas o fenotipos que lo obliguen a actuar de una única y exclusiva forma, siendo así que existan diferencias marcadas en los cuerpos del mismo género (Fausto-Sterling, 2006) el cuerpo, en gran medida, se moldea por los grupos y contextos sociales o políticos, las ideologías y la temporalidad en la que se desarrollen (Laquer, 1994).

El primer objetivo de la unidad posee, además, la referencia a los estudios de género, saltándose una parte fundamental de éstos: el feminismo. No podría entenderse la institucionalización del pensamiento feminista en las universidades, cómo lo expresa Lau (2002), sin la lucha política y social de las mujeres en las en las calles.

Es fundamental, quitarse el recelo que trae consigo el término feminismo, y explicitarlo en el programa de Literatura mexicana e iberoamericana, con la intención de debatirlo, cuestionarlo, estudiarlo y reformularlo, en caso de ser necesario. Incluso, usarlo en plural: feminismos, pues hay una gran cantidad de perspectivas políticas y teóricas al respecto, el feminismo no es un concepto improvisado, ni mucho menos caduco, por el contrario, es actual y vigente, para muestra las manifestaciones en la Ciudad

de México en 2019, por parte de las mujeres (mayoritariamente, aunque no exclusivamente, pues hubo hombres que las acompañaron) para exigir igualdad.

Debe incluirse siempre la mirada respetuosa al texto y al autor, en este caso, autora, para comprender de la mejor manera el arte y la propuesta estética que subyace en las palabras que conforman las obras. Esto mismo se propone para otras temáticas que nos parecen lejanas o diferentes a nuestra cultura. Se debe, al inicio de la unidad contextualizar al feminismo, lo femenino, con preguntas detonadoras que nos permitan establecer un ambiente cordial y propicio para el proceso de enseñanza y de aprendizaje,

Es necesario aclarar que, no todo es una opresión sobre la mujer. Marta Lamas en su texto *Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?* dice:

Desde tal perspectiva las feministas no suelen visibilizar el conjunto de ventajas, gratificaciones y privilegios que derivan de la misma condición femenina, y tampoco consideran si los varones padecen algún tipo de victimización social. Esta ceguera genera una perspectiva en la cual todas las mujeres tienen categóricamente la condición de “víctimas” potenciales y todos los hombres de perpetradores o victimarios (Lamas, 2018, p. 44).

El cuestionamiento ahí es razonable, las posibilidades que hay en las relaciones de género es tan numerosa que no podemos caer en totalitarismos, no todas las mujeres son víctimas, ni todos los hombres son victimarios. No todas las escritoras deben estar en el canon literario, ni todos los hombres incluidos en él, deberían estar. Es muy lógico que tengan más aportaciones en la historia de la literatura por las condiciones sociales que les permitían dedicarse a este noble oficio, las mujeres con circunstancias totalmente contrarias han tenido menos aportaciones. Sin duda, lo que hay que cambiar son las circunstancias sociales que limitan a un género a incursionar y desarrollarse en actividades socialmente reservadas para el otro.

En el caso de la literatura, es necesario fomentar que las mujeres participen de ella, sin pensar que todo lo que escriban será tomado como literatura, debe valorarse las obras producidas a partir de su aporte estético, vitalidad, recursos narrativos, líricos, personajes, narradores...no por el género del autor. La materia Literatura mexicana e iberoamericana, al incluir esta unidad, pretende fomentar la visión crítica del estudiantado sobre las obras, ligarlas y analizarlas en su contexto social, político y cultural. Incluir las obras de mujeres, permitirá crear un nuevo canon pues algunas de ellas son excepcionales y merecen, por sus méritos artísticos, ser parte de él. Una de las unidades que han suscitado más controversia en los actuales programas de Literatura mexicana e iberoamericana de la ENP es la dedicada a las voces femeninas. Algunos docentes consideran que resulta insuficiente, mientras que otros llaman la atención sobre el peligro de desvirtuar los valores intrínsecos de la literatura en el afán de incorporar obras escritas por mujeres, con independencia de sus méritos artísticos. Partimos del convenio de que ambas posturas tienen su razón de ser, pero no son irreconciliables. Los contenidos no deben basarse en cuotas de género, debe prevalecer la calidad y la trascendencia de las obras; no obstante, debemos reconocer la indiscutible valía de escritoras que de manera injusta han permanecido en un segundo plano. Existe una literatura femenina más allá de sor Juana, cuya voz, poderosa y brillante, se ha afirmado con el paso del tiempo. Pero la figura de la Décima Musa es tan intensa que, de manera irónica, suele convertirse en una especie de resplandor que nos impide apreciar en toda su grandeza a escritoras que vinieron después.

Hasta épocas más o menos recientes las mujeres han conquistado un espacio propicio para crear y dar a conocer sus obras (sor Juana fue una de las primeras en disfrutar de una habitación propia). A partir de del siglo XIX las voces femeninas han irrumpido con fuerza sorprendente en la literatura escrita en español; basta con mencionar los nombres de Emilia Pardo Bazán y Rosalía de Castro, en España. En Iberoamérica dicha literatura alcanzó un notable

desarrollo en el siglo XX; cómo olvidarnos de las poetas Gabriela Mistral o Alfonsina Storni.

En el terreno de la narrativa cómo no recordar a la argentina María Luisa Bombal, una de las primeras en incursionar en la literatura fantástica o a las mexicanas, Elena Garro, Rosario Castellanos, Amparo Dávila o Inés Arredondo. Qué decir de las inquietudes que emanan del teatro de Luisa Josefina Hernández, en fin, la lista podría alargarse insospechadamente. A continuación, se hace una breve crítica sobre la obra de Inés Arredondo y Alfonsina Storni con la intención de mostrar algunos aspectos relevantes, sobre los cuales se puede trabajar en el aula.

#### INÉS ARREDONDO

Uno de los propósitos que animan este escrito es revisar la obra cuentística de Inés Arredondo, una de las voces más perturbadoras y seductoras de las letras mexicanas. Su figura ha crecido con el paso del tiempo; coloquios, presentaciones de libros, tesis, dentro y fuera de México, son testimonios del interés que despierta su literatura. Basta recordar que hace apenas dos meses las librerías obsequiaron una pequeña muestra de sus cuentos como parte de la celebración del día del libro. Se resaltó la excelencia de su narrativa: “El mayor cuentista, hombre o mujer, del siglo XX mexicano”, afirmó Jorge Volpi. Parece que la escritora al fin ha alcanzado el reconocimiento que su obra reclama. No obstante, debemos reconocer que la difusión de su obra entraña un peligro grave: de sucumbir a la tentación de hacerle decir lo que no dijo. “No creo en el feminismo, no existe para mí... A mí me gustaría estar entre los cuentistas, pero sin distinción de sexo, simplemente con los cuentistas” (Siller y Vallarino, 1977, p. 18). Arredondo mujer brillante que entendía que había una igualdad entre las personas, más allá de una característica, masculinidad o feminidad. Después de reconocer que Inés Arredondo nunca tuvo (ni se interesó) en la llamada conciencia de

género; Beatriz Espejo hace un señalamiento categórico: “Escribió Mariana, uno de los cuentos más feministas que se han escrito en nuestra lengua, con una intensa comprensión de la entrega, el placer y de las relaciones iguales entre los sexos” (Albarrán, 2012, p. 12).

Desde luego nada impide que la obra de arte trascienda o incluso traicione las intenciones del artista; más aún, encontramos fragmentos que parecen reivindicar el feminismo: “Sé que te parece que hago mal, que es antinatural este encarnizamiento impúdico con una historia ajena. Pero no es ajena. También ha sucedido por ti y por mí... La locura y el crimen...” (Arredondo, 2014, p. 146). Si la cita terminara antes de los puntos suspensivos, veríamos en ella sólo un ejemplo de solidaridad (sororidad) entre mujeres, pero la frase siguiente –“La locura y el crimen”– sugiere sentidos muy diversos. La historia de “Mariana” puede interpretarse como una advertencia sobre los peligros que acechan a los demás personajes del cuento.

Abundan los señalamientos, más que justificados, sobre lo perturbadora que resulta la obra de Inés Arredondo, también los que llaman la atención acerca de algunos pasajes biográficos que iluminan su obra. Profundizar en estos aspectos resulta indispensable para enriquecer la lectura de una de las autoras imprescindibles en la historia de la literatura mexicana. Siempre fiel a sí misma, Inés Arredondo escribió todos sus cuentos “con la misma mirada y la misma angustia” (Espejo, 2014, p. 119). Historias que responden a un origen común en las que “La verdadera acción ocurre en la mente de los protagonistas, en las intenciones prohibidas, en lo que transgrede lo natural” (Arredondo, 2014, p. 30). Beatriz Espejo da en la diana: desde la transgresión surge la inquietud y la perturbación que invaden al lector. Es en este contexto donde aparecen presencias insospechadas; una de ellas es la de Miguel de Unamuno, “demonio mayor” y gran agonista que acompañó a Inés Arredondo desde sus lecturas de adolescencia. Si la angustia o cuando menos la zozobra permea la mayoría de sus cuentos es porque los personajes

experimentan el deseo como una agonía, como un forcejeo constante entre la voluntad de entregarse, para alcanzar la plenitud en el ser amado y los celos que la conducta o indiferencia de éste despiertan en quien tanto los desea.

La literatura de Inés Arredondo podría llamarse “La agonía del deseo”. Deseo agónico del que no pueden o no quieren escapar hombres y mujeres, deseo que a menudo puede más que su voluntad y lucha que se da en las entretelas del alma y que podemos ver en múltiples personajes, Manuel y Olga, quien le da nombre al cuento en Paula, la protagonista de “Atrapada”; en Laura, Ermilo y Samuel, integrantes del inquietante triángulo amoroso de “Sombra entre sombras”, entre otros. Dicha agonía se da con especial intensidad en quienes se sienten humillados o no valorados por los otros; como Elisa, la protagonista de “El membrillo” o Fernando, amante angustiado que busca la redención en la mirada de Mariana.

Una presencia clave en la obra de Inés Arredondo, a la que no se le ha dado el peso que merece, es la de Juan García Ponce. Influencia lógica, casi natural, si pensamos en que ambos pertenecen a la llamada Generación del medio siglo, una generación inquieta que intentó renovar los fundamentos de la narrativa mexicana, pero sobre todo porque se adentraron como muy pocos escritores en los laberintos de la sexualidad y el deseo. Búsqueda en la que debieron indagar más allá de la moral y de las convenciones sociales. “Sólo los que actúan por actos más profundos que la moral valen la pena” (Arredondo, 2014, p. 120). Por supuesto Arredondo se refiere a una novela de Piovene, pero ya se sabe que cuando habla de otro autor, el ensayista, en mayor o menor medida, habla de sí mismo.

Vale la pena señalar que las reseñas, cuentos y ensayos de Inés Arredondo constituyen un todo orgánico. Así, cuando habla de la filosofía ebria en la que se movía el pensamiento de Jorge Cuesta, nos ofrece indicios sobre su propia obra. El oxímoron resulta por demás sugestivo, pero es contradictorio sólo desde lógica, puesto que arroja luz sobre la naturaleza de su filosofía. Estableciendo una analogía con su narrativa, podemos decir que hay un deseo ebrio o

que expresa la ebriedad del deseo. La ebriedad desafía y cuestiona lo establecido. De ahí el extravío en la conducta de tantos personajes. Por eso la narradora protagonista de “Estío” busca unirse a Román, su hijo, mediante la entrega a su amigo Julio; por eso Samuel añora la presencia de Ermilo para alcanzar la plenitud erótica con Laura en “Sombra entre sombras”.

Pero la escritora, más que juzgarlos, acompaña a los personajes en sus comportamientos desquiciados (así se verían desde una supuesta “normalidad”). En Juan García Ponce la perversión es un camino que conduce a la inocencia, lo que explica la ausencia de personajes torturados, en cambio, los de Inés Arredondo asumen la sexualidad de manera agonística, lo que les confiere mayor intensidad y hondura: “La lucha dentro de mí continúa. No es fácil olvidar los principios de toda una vida por más justificaciones y amor que haya del lado contrario”, confiesa Laura (Arredondo, 2014, p. 232).

Un elemento de unión entre Juan García e Inés Arredondo es la importancia que los dos conceden a la mirada; sin ella no se alcanza plenitud ni sentido. Mirada que necesitan los amantes de “El gato”, cuento de Juan García Ponce, mirada que necesitan varios personajes de Inés Arredondo para redimirse y justificarse: “supe que no me podría casar con otro, que no sabría caminar, hablar, pensar, si detrás de mí no había siempre, de alguna manera, aquella única insustituible mirada de amor que había perdido” (Arredondo, 2014, p. 118).

La mirada nos conduce hacia otras sorpresas. “En la sombra”, cuento que abunda en elementos autobiográficos, la narradora se sincera: “No, no quería morir, lo que deseaba con todas mis fuerzas era ser, vivir en una mirada ajena, reconocirme” (Arredondo, 2014, p. 191). Detrás de las palabras asoman ecos unamunianos. A la manera de Augusto Pérez, protagonista de *Niebla*, que busca en los ojos de Rosarito la confirmación de su existencia, de su realidad, el personaje de Inés Arredondo anhela encontrar su esencia. Pero el amante da algo más: “Ella era hermosa. Él estaba a su lado porque

ella era hermosa, y toda su hermosura residía en que él estaba a su lado. Alguna vez también yo había tenido una gran belleza” (Arredondo, 2014, p. 191).

La belleza de la amada es un don, procede del amado como en la poesía de san Juan de la Cruz. Así podemos contemplar a *la amada en el Amado transformada* o al alma que lo convoca después de su transfiguración: “Ya bien puedes mirarme/ después que me miraste/que gracia y hermosura en mí dejaste” (Cruz de la, 1989) a tragedia de la protagonista de “En la sombra” es que el amado “me veía, pero no me miraba” (Arredondo, 2014, p. 192). Confesión que parece un trasunto de la relación entre Inés Arredondo y Tomás Segovia (Arredondo, 2014, p. 192). No es aventurado reconocer una veta mística en la gran cuentista, una veta especialmente prometedora; si sus personajes se abandonan al deseo es para alcanzar la plenitud en la entrega al otro. “La boca me sabía a miel”. “Vino hacia mí y sus ojos azules llenaron mi alma de luminosidad” (Arredondo, 2014, p. 332).

“Trabajó cada uno de sus cuentos palabra por palabra, línea tras línea, con el cuidado y la humildad de un artesano” (Albarrán, 2012, p. 12). Inés Arredondo dominó un estilo pulcro, inspirado y, sobre todo, personalísimo. Quizá no haya mejor homenaje que leerla con parsimonia y con cuidado. Nos aguarda una gran recompensa.

#### ALFONSINA STORNI

Alfonsina Storni es una de las escritoras más destacadas de América Latina, su consciente feminismo se manifiesta en gran parte de su obra. En el poema titulado “Pudiera ser” se aprecia la reflexión que envuelve a las mujeres, desigualdad social, gestada en las relaciones familiares y sociales, la cual es reproducida de manera convencional por los grupos sociales “no fuera más que algo vedado y reprimido/ de familia en familia, de mujer en mujer” (Storni, 2017, p. 27), o un eterno femenino, como lo diría Rosario Castellanos.

Alfonsina es una mujer que buscó su independencia o autonomía económica, dejó el trabajo en el negocio familiar para ir en busca de una realización como ser humano, comenzó actuando, fue docente y escritora. La autonomía es fundamental para eliminar las desigualdades entre las personas, cuando alguien puede trabajar y obtener un pago por ello, permite, al menos fomenta, capacidad de acción (Sánchez Olvera, 2009). El feminismo que practicaba, del cual también escribió, es una deliberación personalizada de las introyecciones que formaron su personalidad, la cual se vinculó con episodios de su vida, recuerdos de su infancia, adolescencia o vida adulta, éstos son recreados y plasmados con palabras de una calidad impresionante.

Respecto a los hombres escribió: “TU ME DIJISTE: no lloró mi padre/Tú me dijiste: no lloró mi abuelo/No han llorado los hombres de mi raza/ Eran de acero” (Storni, 2017, p. 41), es difícil entender las diferencias entre hombres y mujeres, ¿son acaso, éstas, realmente diferencias?, para Storni, las hay en algún sentido, manifestadas de una u otra forma, pero al final, no existen, pues mujeres y hombres experimentamos dolor, sufrimiento, tristeza... un peso ancestral que se impone, casi siempre, inconscientemente por nuestras familias, amigos, instituciones... aunque el poema comienza hablando de lo masculino se va encarnando en las figuras de un padre y un abuelo; las palabras de Alfonsina crean una bellísima sinécdoque, donde las características “propias” del hombre (no llorar, ser duro, insensible), lo definen en su totalidad, limitado el abuelo y el padre por su entorno social, el cual es recreado por la voz poética. En seguida aparece un paralelismo (una forma de referirse o explicar algo, a través de dos maneras diferentes) la contraparte femenina, una mujer, una que comprende y se duele por su condición. El dolor no distingue entre géneros, pero sí se manifiesta diferente. “Débil mujer, pobre mujer que entiende/Dolor de siglos conocí al beberlo/ Oh, el alma mía soportar no puede/ Todo su peso” (Storni, 2017, p. 41).

Su alma, un ser de contradicciones y de diferencias, cambios y rutinas... toda escritura es, de una manera u otra, un desdoblamiento de la personalidad, algunas obras son biográficas o por lo menos tienen destellos de ésta. Si bien, los contenidos de las materias de literatura y lengua destacan que es necesario distinguir entre narrador, voz poética y autor. En ocasiones, es indispensable unir los indicios en la obra para comprenderla en su totalidad. Leemos así, en unos de sus versos: “Alma que nada sabe y todo niega/Y negando lo bueno el bien propicia Porque es negando como más se entrega” (Storni, 2017, p. 40).

La gran poeta argentina escribió:

Cuando se dice feminismo, para aquellas almas, se encarama por sobre la palabra una cara con dientes ásperos y voz chillona. Sin embargo, hoy, no hay una sola mujer que no sea feminista, podrá no querer participar en la lucha política, sin embargo, desde el momento que piensa y discute en voz alta las ventajas y los errores del feminismo es ya una feminista, pues el feminismo es el ejercicio del pensamiento de la mujer (Storni, 1998, p. 28).

Una frase poderosa y contundente para comprender su visión del mundo, su obra, su propuesta artística y política. Ella, una mujer congruente que se posicionó en contra de las injusticias pidió el voto de la mujer, integró círculos y grupos literarios, donde se hizo de una voz propia que ejerció el pensamiento de la mujer. No obstante, su trágica muerte nos hace pensar, en si debemos respetar su decisión de quitarse la vida o si, egoístamente, hubiéramos preferido tener un poco más, para quizá regalarnos más poesía. Es tan complicado entender que las personas deben tener libertad para decidir sobre sus cuerpos, si tener o no hijos, disfrutar una sexualidad o no, expresar su género de una u otra manera o quitarse la vida... en sus versos nos regala una parte de su pensamiento respecto a la muerte: “OH MUERTE, Yo te amo, pero te adoro, vida...” (Storni, 1998, p. 50).

“No me asusta el descanso, hace bien el reposo/Pero antes que me bese el viajero piadoso/Que todas las mañanas/Alegre como un niño, llegaba a mis ventanas” (Storni, 1998, p. 50), el ciclo incansable de la vida y la muerte, el día y la noche, el trabajo y el descanso... Es indiscutible la visión del mundo que le ha dado la experiencia, la forma en como comprende que debe pasar de un estado a otro. Sí, debemos respetar a las otras personas, más allá del género, pero cómo si no tenemos una perspectiva diferente del mundo que nos rodea, si las voces “autorizadas” o “canónicas” son siempre las mismas. El feminismo estará vigente hasta que logremos igualdad sustantiva, cuando no importando éste, raza, clase social, preferencia sexual, identidad de género. Seamos tratados y tratemos así, no tendremos necesidad de hacer visible estas categorías.

#### CONSIDERACIONES FINALES

El programa de literatura mexicana e iberoamericana nos permite incluir y revalorar los textos de mujeres, sopesarlos, cuestionarlos, criticarlos, analizarlos, incluirlos en el canon literario, o no, gustarnos o disgustarnos, pero siempre mediante elementos estilísticos, retóricos, morfosintácticos, poéticos, narrativos, dramáticos, artísticos... propios de la literatura. El plan de estudios permite acercar a los estudiantes, a partir del bachillerato, a escritoras de indiscutible valía, entre las que destacan, en un periodo especialmente fértil: Inés Arredondo y Alfonsina Storni, cuyas voces intensas y sugestivas enriquecen el canon de la literatura, y con ello, de la experiencia humana.

#### REFERENCIAS:

- Albarrán, C. (2012). Prólogo. En I. Arredondo. *Ensayos completos*. México: FCE.
- Arredondo, I. (2014). *Cuentos completos*. México: FCE. Letras mexicanas.

- Beauvoir, de S. (1949). *El segundo sexo*. París: Gallimard.
- la Cruz, de J. (1989). *Subida del Monte Carmelo; Noche oscura; Cántico espiritual; llama de amor viva*. México: Porrúa.
- ENP (2018). Programa de literatura mexicana e iberoamericana. Disponible en [http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1602\\_literatura\\_mxna\\_e\\_iberamericana.pdf](http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1602_literatura_mxna_e_iberamericana.pdf)
- Espejo, B. (2014). Prólogo. En I. Arredondo. *Cuentos completos*. México: FCE. Letras Mexicanas.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Melusina.
- Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* México: FCE.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género, desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra. Feminismos 20.
- Lau, A. (2002). El nuevo movimiento feminista mexicano a finales del milenio. En E. Bartra, A. Fernández Poncela y A. Lau Jaivén. *Feminismo en México ayer y hoy*. México: UAM.
- Sánchez Olvera, A. R. (2009). *Derechos Sexuales y reproductivos en México: Feminismo y construcción de ciudadanía para las mujeres*. México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Serret, E. (2011). Hacia una definición de las identidades de género. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 9(18), 71-91.
- Siller, D. y Vallarino, R. (8 de diciembre de 1977). El mundo culpable inocente porque no hay conciencia del mal (entrevista a Inés Arredondo). *Unomásuno*, 18-19.
- Storni, A. (1998). *Las mejores poesías líricas de los mejores poetas. Alfonsina Storni*. Barcelona: Editorial Cervantes.
- Storni, A. (2017). *Poemas*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.



**LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN FORMAL  
COMO VÍAS PARA LA SUPERACIÓN DE  
LAS DISTINCIONES DE GÉNERO:  
UNA ALTERNATIVA CRÍTICA PARA LA DOCENCIA**

*Edgar Flores Gómez*

**INTRODUCCIÓN**

Una de las intenciones primordiales al desarrollar el trabajo, fue la de poder presentar una revisión crítica, a las posturas funcionalistas estructurantes que sostienen la tesis relativa a la división social del trabajo a través de la escuela y la educación formal. Dicha división se encuentra dada a partir de distintos elementos y circunstancias, como lo pueden ser el género, la herencia cultural o racial, el estrato social de origen o el desempeño escolar que han tenido las personas durante su trayectoria académica. Haciendo referencia a determinados elementos de las teorías de la correspondencia y la reproducción, con la finalidad de encontrar algunas de las conexiones existentes entre la escuela y la asignación de roles (e incluso estereotipos), desde una visión lineal que no da lugar a la ruptura de las estructuras, ya que ello conlleva una afectación a la lógica bajo la cual funciona la sociedad capitalista contemporánea. Esta crítica intenta hacer un llamado a la reflexión y a la toma de conciencia, principalmente, a la docencia (sin importar el nivel educativo en el

que se desenvuelvan), para que logren identificar su responsabilidad social al ser formadores de personas y darle la importancia a su rol y a los valores que conlleva su práctica educativa.

Desde la perspectiva de la sociología de la educación y los estudios de género se centra el análisis y como punto de partida se recuperan los asideros teóricos e intelectuales de pensadores como: Sandra Acker (2000), Madeleine Arnot (2009), Zygmunt Bauman (2003), Marshall Berman (1988), Pierre Bourdieu (2000), Mabel Burin e Irene Meler (2000), Ángel Díaz Barriga (2005), Mary Dietz (1990), Gunther Dietz (2008), Julia Espín (1996), Beatriz Fainholc (1994), Manuel Fernández (2004), José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (2004), Núria Giné (2000), Henry Giroux (1986), Stephen Kemmis (1993), Marta Lamas (1986), Marcela Lagarde (2011), Talcott Parsons (1971), Rafael Pulido Moyano (1997), Joan Scott (1996), Estela Serret (2008), Acacia Toriz (2003), Jason Stanley (1995), Marina Subirats y Amparo Tomé (2007), entre otros. El propósito del presente es contribuir al desarrollo y la puesta en práctica de una nueva filosofía sobre el quehacer docente.

## CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO

### EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD

#### ANDROCÉNTRICA-PATRIARCAL CONTEMPORÁNEA

En el contexto actual y de acuerdo con la idea de vivir en la sociedad contemporánea o modernidad líquida como la ha concebido Zygmunt Bauman (2003) y de acuerdo con los planteamientos de Marshall Berman (1988), quien hizo referencia a la banalización de las distintas relaciones entre las personas y lo efímero de éstas, en el marco del neoliberalismo y la globalización. “El androcentrismo como una visión del mundo desde una perspectiva masculina” (Espín, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín, 1996, p. 20) concibe a la escuela como

institución social,<sup>1</sup> que no se encuentra exenta de matices ni situaciones como los roles, las tareas y las funciones del alumnado de acuerdo con su género. Ante tal situación, resulta pertinente analizar el siguiente fragmento:

Habría que reconocer que toda persona, y por ende todo/a docente, no se mueve de acuerdo con la realidad sino de acuerdo con la imagen que del mundo (y de los géneros) tenga. Esas no son imágenes que la persona construye por sí misma, sino de un modo muy mediatizado a través de lo que los demás le dijeron y le dicen o le cuentan (o lee) sobre estos hechos. Esto se replica en la práctica con sus estudiantes (Fainholc, 1994, p. 53).

Al respecto, Rafael Pulido Moyano (1997) concibe a la escuela como una institución promotora del pensamiento crítico, aunque tendría que criticarse a sí misma, que busca incurrir en ejercicios de orden ético de acuerdo con el contexto social en el que se encuentra.

La escuela convencional, a través del currículo formal y oculto, se erige en términos históricos, como una institución que genera y fomenta las diferencias, se convierte así en seleccionadora de alumnado que considera desde una óptica funcionalista, como “aptos” y “no aptos”; es decir, de los que sirven y los que no sirven para determinadas tareas y situaciones particularmente en un marco de producción en la sociedad capitalista contemporánea (Giné, 2000).

Continuando con la idea de la escuela como seleccionadora y reproductora de las diferencias, “se pueden ver a las desigualdades no como algo biológico o dado de origen (en consecuencia, inmutable) sino como algo socialmente impuesto” (Dobzhansky, 1978, p. 12 citado en Pulido Moyano, 1997, p. 6). En tal sentido y para ejemplificar lo anteriormente mencionado, se sugiere considerar el factor de la evaluación escolar como una herramienta con tintes

---

<sup>1</sup> Se percibe una contradicción en cuanto a las tareas elementales de la escuela, y de acuerdo con el pensamiento de Ángel Pérez Gómez (1998) la escuela como una institución social tiene una función socializadora propia desde su conformación (p. 255).

funcionalistas que habrán de seleccionar y clasificar al alumnado de acuerdo con su desempeño y sus notas rígidas (Giné, 2000), lo que impacta en su colocación en un escalafón determinado de la estructura social en un futuro; es decir, desde una postura estructurante clásica, en la trayectoria escolar ya se asignan las posiciones sociales a ocupar (Parsons, 1971). De igual manera, considerar la idea de que la escuela selecciona y clasifica de acuerdo con las características raciales, culturales, de estrato o de género, de su estudiantado para tratar de generar la denominada “discriminación positivo” (Dietz, 2008), ya que es en la práctica, en donde se usa más como un discurso institucionalizado dentro de los contextos complejos de las sociedades contemporáneas; siendo así, que se transforma en una situación paradójica que sólo reafirma la idea de la desigualdad y la clasificación como algo necesario, además de ser justificada bajo la óptica de obtener un “buen funcionamiento” de la escuela y, en consecuencia, de la sociedad en general, evidenciando una concepción funcionalista que posiciona a las personas en un sitio específico de la estructura social.

**LA IMPORTANCIA DE CONSIDERAR LAS IMPLICACIONES  
DEL CURRÍCULUM FORMAL Y OCULTO EN EL CONTEXTO  
EDUCATIVO DE LA SOCIEDAD ANDROCÉNTRICA-PATRIARCAL  
CONTEMPORÁNEA**

Para Phillip Jackson (1992, citado en Díaz Barriga, 2005) “el currículum representa una alternativa para generar la socialización y la adaptación entre las distintas situaciones escolares, en relación con las sociales” (p. 7). Sin embargo, partiendo del análisis e interpretación del currículum formal, es justo en donde de manera definitiva se sientan las bases de las intenciones educativas (Giné, 2000). De tal forma, resulta pertinente que se haga énfasis en el hecho de que, en algunas ocasiones, se llega a reflexionar respecto a las implicaciones que tienen el currículum formal y el oculto en diferentes

situaciones y en las prácticas educativas de los profesionales de la educación formal. Específicamente la docencia (Cuadrado, 2008), por lo cual, repensar las intenciones de ambos es conveniente para las diferentes aspiraciones que se tengan, ya que la tendencia en el contexto actual suele ser más de orden funcional y productivo, en donde no necesariamente una formación humanística, crítica y reflexiva se manifestará como un fundamento:

El currículo también toma su lugar en esta concepción positivista; no existe énfasis en aspectos filosóficos o en el desarrollo moral o cultural de las y los jóvenes. Las actividades técnicas que se llevan a cabo en una empresa son identificadas para ser traducidas en objetivos escolares y programas de enseñanza, con el propósito de formar obreros y especialistas con capacidades, conocimientos y actitudes adecuadas para obtener el máximo de rentabilidad en las empresas (Toriz, 2003, pp. 21-22).

En este punto y partiendo de las ideas de progreso, la recomendación de acuerdo con Imbernón (1993, citado en Fernández, 2004), sería ver al currículum formal y al oculto, como instrumentos que sirven de vía para alcanzar la profesionalización del profesorado y de la institución educativa, impactando así de manera favorable para la mejora de la sociedad en su conjunto.

Dicha recomendación, se contrapone con la visión funcionalista de la educación formal y la institución educativa; pero, en esencia depende de las aspiraciones de cada profesional de la educación. En este sentido, se sugiere entender que el currículum (en cualquiera de sus formas) no es estático sino flexible y moldeable, a las condiciones económicas, políticas, sociales, históricas y culturales específicas de cada época y de cada contexto.

Por su parte, la adaptación mutua o desarrollo curricular propiamente dicho, como concepto, está implicando que los profesores/alumnos son sujetos activos que toman decisiones, por lo que nunca hay una implementación “fiel”. El desarrollo curricular es, entonces, un proceso de

*redefinición del currículum*, por un conjunto de agentes (alumnos, profesores, centro), procesos y experiencias educativas que contribuyen conjuntamente a recrearlo. Desde una perspectiva de proceso se esperan cambios, que incluso pueden ser más apropiados al contexto. De acuerdo con un modelo constructivista del conocimiento (los profesores tienen también sus propias perspectivas e ideas previas) y un enfoque interpretativo en ciencias sociales (construcción social de la realidad), se prima ahora no el diseño en sí, sino en los significados que, de acuerdo con cada contexto, le otorgan los agentes (Fernández, 2004, p. 7).

Es así como se puede redefinir el currículum, particularmente, cuando se hace énfasis en la necesidad de adoptar posturas como educadores de tendencia social. Dicha necesidad surge, en el momento que se ha comprendido que, bajo el modelo de sociedad capitalista actual, existe una influencia constante de los intereses económicos (los cuales tienen prioridad respecto a los sociales), mismos que se vinculan con la idea de “desarrollo”. Sin embargo, la escuela es concebida por los propios capitalistas más como una empresa productiva y no cómo una institución de orden social:

Desde este punto de vista, la educación funciona a través de las relaciones escolares para producir estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hace dóciles y receptivos a los imperativos sociales y económicos de una economía capitalista. Bajo esta perspectiva, este modo de producción no sólo produce mercancías, sino que también “produce” personas: más aún, las necesidades subyacentes que sostienen a la economía aparecen con tal fuerza que “determinan” las funciones y las formas de otras instituciones de la sociedad, y en particular la de las escuelas (Giroux, 1986, p. 23).

En la actualidad, la escuela y la educación formal funcionan más como una suerte de empresa capitalista que busca la obtención de resultados de carácter productivo y económico. Ante esta situación, se podría interpretar que se ha fracasado, lo cual conduce a

la exasperación de las condiciones, de los elementos y los contextos escolares. En otras palabras, se deja de lado su tarea fundamental, ser una institución social que contribuye a la socialización y a la formación de personas desde una visión humanística.

#### ELEMENTOS SEXISTAS EN EL CONTEXTO

##### EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO

Para el análisis es básico “entender la distinción entre sexo y género, el primer término se vincula con las características biológicas de cada persona y el segundo, es lo que cada sociedad atribuye a cada sexo” (Espín, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín, 1996, p. 18). De tal forma, existen distintos elementos denominados sexistas en diferentes momentos y aspectos de la vida en sociedad. En este escrito el enfoque está en el análisis e interpretación de los elementos propios o relativos a los contextos educativos y a la escuela como institución formadora de personas.

Se utiliza el término *sexismo* para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación sexual. Así, el establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas [...]. Tales actitudes ponen de manifiesto que, en desfavor de las mujeres, el sexo es un factor de discriminación, de subordinación y de desvalorización (Subirats y Brullet, 1988; Espín, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín, 1996, p. 17).

La idea anterior es representativa, en el sentido de que propone revisar la importancia de verificar cuáles son algunos de los elementos sexistas presentes en los contextos educativos actuales, particularmente, al identificar las aportaciones de la teoría de la

correspondencia y la reproducción.<sup>2</sup> Desde un inicio, si se piensa en el hecho de tratar de encasillar a las mujeres y a los hombres en determinados estereotipos, para que realicen tareas y cumplan funciones acordes a su género, sería determinista tratar de explicar la lógica bajo la cual funciona la sociedad contemporánea (desde una posición funcionalista) es decir, no es pertinente tratar de ubicar a cada integrante en un sitio de acuerdo con su género.

Otro aspecto por señalar desde ese sesgo es la jerarquización androcéntrica de los saberes en el *currículum* escolar. En efecto, se juzgan importantes e indispensables para la vida adulta materias tales como las matemáticas, la historia, el lenguaje; en cambio se les da poca o ninguna importancia a otras tales o en general, a todas las pertenecientes a la esfera de lo cotidiano, de lo doméstico. A estas tareas se les considera actividades o saberes secundarios (Espín, Rodríguez, Donoso, Dorio, Figuera, Monrey, Rodríguez y Sandín, 1996, p. 21).

Esta realidad conduce a suponer que existe una tendencia marcada hacia menospreciar los aprendizajes encaminados a las diversas situaciones privadas que se viven al interior de los hogares, dejando mal posicionadas a las mujeres como una condición dada de origen. En contraparte, se enaltecen materias (principalmente, las consideradas de orden científico) como propias de los hombres, haciendo suponer que éstos son más aptos, gozan de ciertos privilegios o simplemente su posición social les hace encaminarse hacia el estudio de temas que a priori, parecieran ser sólo para unos privilegiados y destinados a la participación en la vida pública (Fernández, 2004).

---

<sup>2</sup> Para tener en cuenta algunos elementos relativos a la teoría a la que me refiero, señalo que parto de la propuesta de Bowles y Gintis (1976, citados en Kemmis, 1993, p. 108), particularmente cuando conciben a la escuela como una institución que contribuye al mantenimiento y la reproducción de las desigualdades sociales entre los alumnos.

Para comprender el análisis de los roles y las responsabilidades inherentes al profesorado, es pertinente revisar la siguiente cita porque contribuye a la toma de conciencia respecto a la multiplicidad de factores presentes en los contextos educativos:

La comprensión del sexismo en la escuela, concretamente a través del currículo, no acaba en el análisis de la parte formal (proyecto curricular y libros de texto), se hace necesario que entren en escena aquellos personajes que hace posible instrumentar el currículo: maestros, maestras y estudiantes; es decir, entra en juego la práctica pedagógica, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí en esta dinámica de la clase donde acontecen las formas de transmisión cultural de los estereotipos de género, considerando que la escuela es una institución, entre otras, que contribuye a la reproducción de una definición de la masculinidad y feminidad. Los estudios que se han centrado en este aspecto corresponden a lo que se denomina currículo oculto (Toriz, 2003, p. 26).

Es importante señalar que la escuela no es un espacio neutro que esté libre de discriminación, en específico por la condición de género, se encuentra permeado por tendencias sexistas de orden funcionalista que otorgan posiciones determinadas a cada estudiante. El lograr entender el punto medular de la discusión puede ser complejo, ya que a simple vista y de acuerdo, con las experiencias de los profesionales de la educación (como estudiantado y profesorado), a veces se torna complejo percibir con toda claridad las funciones que se les han asignado a cada alumnado. Por tal motivo, son sólo algunos casos de situaciones y elementos académicos que permiten exponer de mejor manera y con mayores argumentos los planteamientos más representativos mis planteamientos:

Si bien es el mismo currículo para chicos y chicas, la escuela no es neutra, porque esa “pedagogía invisible” transmite la discriminación entre los géneros, sobre todo a partir de las estructuras del conocimiento implícitas en

contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación y sus criterios subyacentes, medidas disciplinas, etcétera (Fainholc, 1994, p. 59).

La situación tiende a complejizarse cuando se identifica que las limitantes no se remiten sólo a los contenidos académicos, sino que invaden también los espacios de interacción y esparcimiento entre el estudiantado. Pensar así que lo que se ha señalado hasta este punto, no se erige como una forma de discriminación en la escuela a partir de ciertos elementos, símbolos y prácticas de orden sexista, sería incurrir en la adopción de una postura de indiferencia. Por lo tanto, es pertinente contribuir en la consecución de las aspiraciones académicas y sociales, extender la concepción indicando que hay más de una práctica que remite al mismo hecho:

En el caso de la imposición de significados de género en la escuela, las niñas no realizan deportes rudos, los niños sí; las niñas son buenas para el español, los niños para la ciencia, las niñas son disciplinadas y ordenadas, los niños son agresivos y juguetones. La cultura escolar está hecha en parte por un poder que se encuentra encanado en el profesorado –por lo general de manera inconsciente, porque si fuera revelado, seguramente buscaría otras alternativas–, quien impone de manera arbitraria ciertos significados; es decir, una cultura diferenciadora de las y los jóvenes, los cuales, a su vez, le otorgan ese poder al asumir y dar crédito al hecho de que la maestra o el maestro poseen una verdad legítima en apariencia (Toriz, 2003, p. 24).

Es complejo concebir a los diversos contextos escolares ajenos de la influencia para adjudicar determinados estereotipos en el estudiantado. Lo importante ahora, sería verificar si se puede hacer algo de manera consciente que contrarreste los efectos negativos que dichas prácticas sexistas van dejando a su paso (no sólo en el contexto escolar sino en el social en general), desde la perspectiva de quienes están formando a las nuevas generaciones.

En resumen,

Las chicas van aprendiendo el “miedo al éxito”, ya que la competencia intelectual y laboral con los chicos entra en contradicción con la imagen femenina que se les proporciona. Así, el sistema educativo, sumándose a los implícitos sociales, desanima a la mujer, lo que refuerza la pauta fundamental de que en la vida femenina son prioritarios la maternidad y el matrimonio (Fainholc, 1994, p. 58).

Es necesario cuestionar el sentido y la función de la escuela contemporánea como institución social formadora. Por lo tanto, la proclividad parece ser una, la escuela convencional bajo el modelo de sociedad capitalista actual justifica la división social, no es una institución pensada y establecida con la idea de la transformación favorable para la colectividad, sino que contribuye a la perpetuación de las múltiples manifestaciones de diferenciación y desigualdad. Es paradójico tratar de pensar en la posibilidad de contribuir a la generación de una sociedad en la que exista el reconocimiento y, en consecuencia, el respeto a las personas, cuando en una institución social como lo es la escuela, se fomentan las distinciones a partir de una condición elemental como lo sería el género.

## CONCLUSIONES

En el contexto educativo hay diferencias de distinta índole, en particular, las relacionadas con el género, las cuales se gestan en diversos espacios y, a la postre, se reproducen en los demás ámbitos sociales; por lo tanto, es primordial considerar la importancia de promover nuevas formas de interacción social, permeadas por el reconocimiento a la otredad. Siendo así, sería factible dejar de lado visiones limitadas por la constante necesidad de marcar distinciones entre la ciudadanía del país. Se trata así de contribuir a la gestación de nuevos espacios públicos de interacción en donde exista la equidad e igualdad para todas las personas.

La labor que se requiere para conseguir los cambios favorables que se han mencionado a lo largo del texto, encierran un grado de complejidad y de compromiso social mayor, por lo que es importante reconocer que no sólo corresponde al profesorado, se trata de un asunto en el que están involucrados diferentes integrantes de la denominada comunidad educativa (escuela, familia y la propia comunidad en su conjunto). Es fundamental, el compromiso, dedicación y vocación por la enseñanza, con la finalidad de contribuir de forma tangible a la conformación de espacios públicos de interacción social más convenientes, empezando por la escuela, con intención de que trascienda a la sociedad en general. Es adverso y complejo el escenario educativo mexicano, pero, en algún momento sería conveniente pensar en la transformación, de lo contrario, las diferencias continuarán y cada vez será más complicado su abordaje, dejando así una profunda inconformidad entre la ciudadanía mexicana.

#### REFERENCIAS:

- Acker, S. (2000). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones: Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, A. (2005). La construcción en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado el 7 de mayo de 2015 de [http://redie\\_uabc.mx/vol.8nol/contenido-diazbarriga2.html](http://redie_uabc.mx/vol.8nol/contenido-diazbarriga2.html).

- Dietz, G. (2008). El paradigma de la diversidad cultural: Tesis para el debate educativo. En *Conferencia magistral en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, A. C. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>
- Dietz, M. (1990). El contexto es lo que cuenta. Feminismo y teorías de la ciudadanía. *Debate Feminista*. Recuperado el 17 de abril de 2015 de <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/elcont284.pdf>
- Espín, J., Rodríguez, L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Monrey, M. Rodríguez, M. y Sandín, P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Fainholc, B. (1994). *Hacia una educación no sexista*. Buenos Aires: AIQUE.
- Fernández, C. M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 8(1). Recuperado el 21 de abril de 2015 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (2004). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Giné, N. (2000). El proyecto del currículum de centro y atención a la diversidad. *Guix. Elementos de Acción Educativa*, 182, 1-12.
- Giroux, H. A. (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. *La nueva sociología de la educación*. México: SEP. Ediciones el Caballito.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UAM.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría género. *Nueva Antropología*, 8(30). Recuperado el 8 de enero de 2015 de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt9.pdf>
- Parsons, T. (1971). El salón de clases como sistema social: Algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. Halsey, C.A.; Floud, A.H. y Anderson, J. (ed.). *Education economy and society*. (pp. 1-20). Cambridge.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pulido Moyano, R. (1997). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación*. España: Universidad de Almería. Recuperado el 20 de enero de 2015 de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ctx5XfNXhAAJ:escuelasecundariatecnica10.jimdo.com/app/download/4808034366/PULIDO%2BM,%2BR.%2BDiversidad,%2Bdesigualdad%2By%2Bdiscriminaci%25C3%25B3n.pdf%3Ft%3D1361496969+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. M. Lamas. *El género: la construcción cultural diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: PUEG-UNAM.
- Serret, E. (2008). ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? Oaxaca, México: Instituto de la Mujeres Oaxaqueñas.
- Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods y M. Hammersley, *Género, etnia y cultura en la escuela. Informes etnográficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Subirats M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la co-educación*. Barcelona: Octaedro.
- Toriz, A. (2003). El currículum: Un espacio para analizar la desigualdad social entre los sexos. Una visión desde la sociología de la educación. *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*. México: El auténtico, pp. 19-29.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

## **ACTIVISMO FEMINISTA PARA LA EDUCACIÓN EN GÉNERO**

*Mónica García Contreras*

### **INTRODUCCIÓN**

En este trabajo se reflexiona acerca de los avances del activismo feminista reciente y sus posibles aportaciones al ámbito de lo educativo. Las movilizaciones han implicado formas de hacer política controvertidas, en el sentido de que sus expresiones han sido consideradas por diversos sectores como inaceptables, perjudiciales, delictuosas y hasta risibles. No obstante, la indignación de las mujeres afectadas por la violencia, la impunidad, la persecución y la discriminación, así como familiares de desaparecidas, secuestradas o asesinadas, amistades y personas solidarias, han desbordado las calles, los espacios públicos en manifestaciones de exigencia, resistencia y hartazgo, de formas originales que interpelan a diversos sectores de mujeres, ocurriendo diversos procesos formativos, pero que también aportan elementos para la comprensión del feminismo y el género en lo educativo que ocurre en el espacio de lo social.

## UN BREVE RECuento

El activismo feminista reciente en México y América Latina ha aumentado de forma importante. De acuerdo con un conteo de la Agencia de Comunicación e Información de la Mujer [Cimacnoticias] (2019), de 2007 al 2017 se realizaron 124 movilizaciones a favor de las mujeres y es a partir de 2014 cuando se observa un crecimiento de las protestas de feministas en la urbe. Si bien, en un principio gran parte de las expresiones se atribuyó a fechas como el Día de la Mujer o el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, con el paso del tiempo, casos emblemáticos de violencia de género o violaciones a Derechos Humanos movilizaron a las mujeres (Como el caso de Lesvy Berlín Osorio, víctima de feminicidio en la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] en 2017, el apoyo a Yakiri Rubí Rubio Aupart, encarcelada por defenderse legítimamente de sus agresores en 2015, el múltiple feminicidio y homicidio en el caso Narvarte en el mismo año y las protestas para exigir justicia para las mujeres víctimas de tortura sexual en Atenco). El informe sostiene también que madres de víctimas de violaciones a sus derechos humanos encabezaron sus propias marchas.

Las feministas en la Ciudad de México se han solidarizado con movimientos internacionales, como la protesta contra el asesinato de la defensora indígena del medio ambiente, Berta Cáceres Flores, 2016 en Honduras, el Paro de Mujeres en 23 países como respuesta a la violencia social, legal, política, moral y verbal que viven las mujeres en diferentes latitudes en 2017 o la “Primera Violeta”, en protesta del acoso callejero en 2016 y 2017. Estas vinculaciones con feministas de otros lados del mundo también mostraron la creciente influencia de la movilización digital. Las redes sociales y el espacio digital han posibilitado la movilización feminista ante las coyunturas de denuncia de violencia en países como Argentina y Estados Unidos. Lamas (2019) ha observado que a partir de 2015 las movilizaciones están integradas por mujeres jóvenes, algunas

muy vulnerables económicamente y estudiantes. Sin embargo, es hasta que empieza a haber destrozos y violencia que las manifestaciones captan el interés de periodistas y editorialistas del círculo rojo, centrándose el tratamiento mediático en la violencia.

Destacan en 2019 las marchas y concentraciones que se realizaron el 12 y 16 de agosto contra la violencia policíaca con la consigna “No me cuidan me violan” y que surgen por presuntas violaciones en la Ciudad de México a una menor de edad por parte de cuatro policías, a otra menor por parte de un elemento de la policía bancaria y otros policías a una mujer en situación de calle. Las mismas recibieron un tratamiento mediático sin precedente por las pintas en monumentos nacionales y otros daños materiales. Así mismo, en 2019 se hacen más visibles protestas por parte de estudiantes, quienes se manifiestan en contra de la violencia de género y sexual en sus escuelas por parte de profesores, principalmente. Ejemplo de ello son las manifestaciones en la UNAM contra el acoso sexual de maestros y alumnos contra las mujeres. Al menos 11 escuelas y facultades se fueron a paro permanente o de unas horas por ello y el caso de la propia Universidad Pedagógica Nacional, del Instituto Politécnico Nacional y de varias universidades estatales, donde se denunció a través de tenderos a profesores como acosadores.

Finalmente, no debe olvidarse el impacto global del llamado himno-performance *El violador eres tú* creado por Dafne Valdés, Paula Cometa, Sibila Sotomayor y Lea Cáceres quienes conforman el colectivo *Las Tesis*, de Valparaíso, Chile. La canción es, según ellas, producto de una investigación sobre la violación y parte de una reacción subversiva en contra de las represiones que surgieron por las protestas a principios de octubre de 2019 en ese país. *El violador eres tú* se extendió en el mundo mediante las redes sociales como un relato colectivo que pone en evidencia al machismo, la opresión de las mujeres, el sistema patriarcal y al mismo tiempo abre los ojos de aquellas que decidieron callar cuando fueron violadas.

No es el objetivo de este escrito hacer un relato pormenorizado de las manifestaciones feministas de los últimos años, pero

sí reflexionar acerca de la incorporación de algunas perspectivas, avances y aportaciones de dicho activismo al ámbito de la educación. Así en el presente trabajo se reflexionará sobre las preguntas: ¿Qué aporta el feminismo activista reciente a la educación?, ¿Qué elementos podrían recuperarse para el análisis de género?, a partir de una perspectiva analítica articulada en el Análisis Político del Discurso (APD) y los propios estudios de género en educación.

#### REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

El APD intenta desedimentar conceptos tradicionales de educación que la reducen a enseñanza y al aprendizaje en el ámbito escolar, reactivando la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos a través de los cuales se forman los sujetos, se insertan en entramados simbólicos e interactúan con otros. Por ello, se hacen inteligibles las acciones formativas en cualquiera de sus circunstancias y se entiende que lo considerado como educativo no tiene esencia. Como apunta Buenfil

junto a las formas, estrategias, contenidos, dispositivos y agencias que deliberadamente han sido promotoras de la formación de los sujetos, los actos educativos ocurren también de facto, sin haber sido diseñados expreso, para tal función, y ello permite aprendizajes valiosos o no, de forma incidental o no prevista, lo cual también interviene en la formación de las subjetividades (2017, p. 41).

Quien sostiene que lo concerniente específicamente a un proceso educativo consiste en que,

a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etcétera, que

modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (1993, p. 17).

Siguiendo dichos entendimientos García (2014) en su tesis doctoral considera la formación de las mujeres en un sentido dinámico, abierto, relacional y cambiante fuera del espacio escolar, a la vez que identifica al activismo como un espacio de producción de sentidos educativos, en donde el concepto “posiciones de sujeto” delimitan márgenes de acción para las mujeres.

Los aprendizajes derivados del activismo constituyeron cambios subjetivos para las mujeres de la investigación. Entre los más destacados se identificaron la organización de frentes comunes, de estrategias políticas, de campañas ideologizantes, de estrategias de movilización, de eventos culturales, de tareas jerarquizadas, de brigadas tanto en la ciudad como en provincia y la organización de viajes al extranjero. También la multiplicidad de capacidades simultáneas que desplegaron y que abarcaron lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo ético. Desde las dificultades el poder reconocer, enfrentar y sobrevivir retos, riesgos, peligros a la integridad física, emocional y familiar, miedo, amenazas, agresiones, cansancio, decepción, dudas, confusiones, incluso hambre y escapar de los perseguidores. Otros elementos identificados fueron el aprender a protestar, desarrollar estrategias de oposición; movilizarse en diferentes relaciones de poder, racionalizar factores personales, grupales, estudiantiles, gremiales, sociales, culturales y teóricos para el logro de objetivos. Reiterar y transformar normas precedentes del activismo y la movilización social, el aprender a transformar paulatinamente sus condiciones de mujeres. Aprendieron sobre la segregación por sexos, sobre la repartición desigual en los trabajos activistas, acerca de los privilegios de los varones en las agrupaciones estudiantiles y en las relaciones de pareja, acerca de la valoración inequitativa de la experiencia activista personal o atestiguada de las mujeres, sobre el machismo en la movilización y sobre los logros de otras mujeres activistas.

Es posible sostener que el activismo es fuente generadora de múltiples aprendizajes para quienes participan de él y, es por ello el especial interés en éste, insistir en la relevancia de tomar en cuenta ello dentro del ámbito de lo educativo en el marco institucional. Pensar la educación pública con perspectiva de género en vinculación con las acciones feministas, como una forma de alentar el cambio social. La perspectiva de género como política pública, ha tenido un impacto significativo en términos cuantitativos dentro del sistema educativo (García, 2017), pero ello no es suficiente. Es necesario preguntarse cómo se vive la experiencia escolar, qué elementos de cambio trajo consigo la presencia de más mujeres en las aulas y cómo se dan las relaciones entre los sexos en las escuelas, en qué estado se encuentran las relaciones de poder entre los agentes de la educación, si se ha transformado la educación y la forma de vida de las niñas y adolescentes apoyadas.

Subirats (2016) sostiene la persistencia de la discriminación de género en los espacios educativos, aunque con especificidades contemporáneas, pues las formas de discriminación, en ocasiones, no son patentes, afirmadas y reconocidas por toda la sociedad, sino difíciles de descubrir en una sociedad aun profundamente androcéntrica que, sobre la base de la igualdad formal, asume que las desigualdades de niveles académicos o personales proceden de características individuales y no de unas formas de organización social que las producen y reproducen sistemáticamente. En términos de Segato (2018) la violencia contra las mujeres y el feminicidio constituyen “pedagogías de la crueldad”, que en el paradigma de explotación actual supone formas de desprotección y precariedad de la vida que dependen de un principio de crueldad consistente en la disminución de la empatía de los sujetos. Así se precisa ser capaz de acostumbrarse al espectáculo de la crueldad naturalizando la expropiación de vida y la predación. Aquí las relaciones de género y el patriarcado juegan un papel relevante como escena prototípica de este tiempo.

Para Segato (2018) la masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto que deberá cargar el fardo de la masculinidad lo obliga a desarrollar una afinidad significativa entre masculinidad y guerra, crueldad, distanciamiento y baja empatía. Las mujeres son empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares –también opresores–, y encuentra en aquéllas las víctimas a mano para dar paso a la cadena ejemplarizante de mandos y expropiaciones (Segato, 2013). Los crímenes contra las mujeres son en esta lectura, el brazo ideológico de la pedagogía de la crueldad que escribe en el cuerpo de las mujeres mensajes, comunicaciones de dominio, impunidad y enlaza grupos de poder. Así se ubica también a medios de comunicación como colaboradores en la exhibición pública de la agresión a las mujeres y al mismo como contradictorios al afirmar en lo retórico que están a favor de sus vidas (Segato, 2016). No es posible ahondar más aquí sobre el asunto, pero baste de ejemplo lo anterior para comprender la relevancia de advertir, reflexionar, analizar y discutir acerca de las posibilidades educativas de los medios sociales disponibles en la actualidad ya que muchas veces no son tomados en cuenta desde la investigación educativa y en los estudios de género y educación.

#### ALGUNAS CIFRAS RELACIONADAS CON EL ACTIVISMO

Entre los detonantes primordiales del activismo feminista reciente se encuentra el incremento histórico de la violencia machista, la cual está correlacionada con otras violencias, sin las cuales no se explica. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) informó, recientemente, que de los 46 500 000 de mujeres de 15 años y más que habitan en el país, 66.1 % (30 700 000) han enfrentado violencia de cualquier tipo y de cualquier agresor, alguna vez en su vida. Según el organismo 43.9 % han enfrentado agresiones

del esposo o pareja actual o la última a lo largo de su relación, señalando además que en 2018 se registraron 3 752 defunciones por homicidio de mujeres, el más alto registrado en los últimos 29 años (1990-2018), lo que en promedio significa que fallecieron diez mujeres diariamente por agresiones intencionales. Por su parte, la directora del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), Nadine Gasman, indicó que, al año, 11 000 niñas menores de 14 años se convierten en madres, es decir, cada día 32 niñas quedan embarazadas (Gómez, 2019), mayormente por violaciones sexuales cometidas por familiares.

Existe un amplio reconocimiento en la opinión pública, por parte de estudiosos y de las propias autoridades de que en México la impunidad y corrupción es generalizada y alcanza niveles alarmantes, que lo colocan en el cuarto lugar a nivel mundial y en el número uno en el continente americano. Según Gerardo Rodríguez, coordinador del Índice Global de Impunidad México 2018, se denuncian sólo de cuatro a cinco delitos por cada 100 que se cometen en el país y de esos cinco, aproximadamente, 12 % llegan a un tipo de investigación con resolución favorable o en contra del denunciante, de la víctima, por lo que se calcula que 99.3 % es la impunidad por delitos generales en el país. Además de múltiples simulaciones por parte de instancias que se suponen son de apoyo para salvaguardar la vida y otros derechos de las mujeres, como en el caso de Jalisco en donde recientemente se denunció por Parité (citado por López, 2019) que la dependencia estatal ejerce una simulación en cuanto a la protección de los derechos de las mujeres y de la prevención de las violencias que viven, pues ni siquiera sesionan.

Como otro dato relevante, el 21 de noviembre de 2019 se dio la declaratoria de Alerta de Género en la Ciudad de México, por parte de la jefa de Gobierno, que es un mecanismo de protección que consiste en acciones gubernamentales para enfrentar y erradicar la violencia feminicida.

## POSIBILIDADES FORMATIVAS A PARTIR DEL FEMINISMO RECIENTE

Las protestas recientes inauguran una política que no sólo ha denunciado la violencia de género, sino que también ha abierto la discusión sobre otros cuerpos feminizados en planos que se extienden a lo económico, laboral, colonial, cultural, institucional, sexual; que se ha rebelado en contra del estatismo judicial, la corrupción, la estigmatización de las mujeres por salir solas, de noche o a divertirse. Como apunta Butler

los cuerpos en la calle están expresando su oposición a la legitimidad del Estado, planteando un desafío en términos corporales lo que significa que cuando el cuerpo habla políticamente, performativamente, sobrepasa el lenguaje, sin tener que encasillarse en el mismo haciendo una lucha en contra de la fuerza que busca monopolizar la legitimidad (2012, p. 99).

La ocupación del espacio por parte de las mujeres es en sí mismo, subversivo y ejemplificativo de que es posible manifestar la presencia ante los demás, ante los agresores, ante los que ejercen la impunidad, ante las otras, adquiriendo una existencia política a través de una dimensión social, comportándose fuera de sí y frente a otros, de manera que no hace ni ratifica el individualismo.

Para Despentes (citada por Gómez 2019) el caso del performance *El violador eres tú* es impactante al venir de la multitud y de la potencia de la ira gritada. Para la autora hasta ahora la violación era casi siempre una historia personal, pero con la multitud se sale del cuento de la excepción y la violación toma su forma verídica. No son historias separadas, se trata de un sistema político que afecta a todas, que afecta a cualquier cuerpo femenino. Esta multitud a la vez da fuerza y potencia: cuerpos violables que por primera vez se juntan para imaginar lo impensable: una posible vida sin estas amenazas cotidianas. Este performance como parte del activismo feminista reciente enseña la potencia de la denuncia conjunta de

mujeres, no desde la clásica postura victimal, sino desde una posición denunciante con fuerza colectiva, que muestra las culpas patriarcales y machistas de forma clara, a partir de la cual se identificaron miles de mujeres en muchas partes del mundo. Despentes (citada por Gómez 2019) también menciona que con internet un montón de textos feministas han empezado a ser compartidos sin la vigilancia de los hombres, independientemente de si les parecía pertinente o no y las jóvenes los han leído, han hablado de temas nuevos. Cuando una chica se ha quejado de acoso sexual en el ámbito laboral, millones de mujeres la han seguido sin el permiso de los hombres. Con el *Me too*, fue la primera vez que se atestiguó una revolución de las mentes internacional, en tiempo real. Fue por un lado un alivio increíble no pensarse sola y, por otro lado, un sufrimiento: los comentarios hostiles de los hombres fueron mucho más fuertes de lo que se esperaba. No quieren escuchar, no quieren entender. Sólo quieren el silencio de las mujeres.

Las recientes manifestaciones feministas han mostrado la ventaja de aprovechar los medios para que éstos se vuelvan parte de la protesta en sí. Han sabido utilizarlos para, con ello, acrecentar el impacto social de sus protestas, generando a su vez reacciones que si bien pueden ser de índole crítica, en realidad, en palabras de Butler (2012), hacen del espacio de presentación algo real y aseguran su desplazamiento, además de que “los cuerpos que se encuentran en las calles, se encuentran a su vez en las redes y en otros medios, en movimiento y estáticos, con consecuencias políticas, seguidas por las modalidades de tiempo y espacio” (p. 106).

Las manifestaciones recientes han mostrado las múltiples violencias de las que son objeto las mujeres. Para Gago (2019) “dar cuenta de la pluralización de las violencias es estratégica, pues sería una forma de conexión que produce inteligibilidad y, por tanto, permite un desplazamiento de la figura totalizante de la víctima” (p. 61). Así también se cartografía su simultaneidad y su interrelación. Las manifestaciones alientan el rastreamiento de las redes de la violencia, lo que produce sentido porque visibiliza la maquinaria

de explotación y extracción de valor que implica umbrales de violencia cada vez mayores y que tienen un impacto diferencial sobre los cuerpos feminizados (Rodríguez, 2019).

Es importante, desde lo anterior, prestar más atención a las movilizaciones actuales como recaudos amplios de conocimientos, los cuales pueden también ser tomados en cuenta como formadores de subjetividades tanto dentro, como fuera de la escuela. De acuerdo con Rockwell

la escuela no es, ni ha sido nunca un espacio cerrado, sino que es susceptible de ser penetrada por discursos externos que la vida cotidiana de las escuelas abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales los y las agentes que en ella intervienen, le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada localidad (1995, p. 7).

Para McKinnon “igual que el método marxista es al materialismo dialéctico, el método feminista es la creación de la conciencia: la reconstitución crítica y colectiva del significado de la experiencia social de la mujer, tal y como la viven las mujeres” (1995, p. 57).

Es posible sostener que las movilizaciones feministas actuales traen a la conciencia colectiva, presentifican y hacen audibles las terribles experiencias de violencia, las frustraciones ante la injusticia y la falta de seguimiento de los casos denunciados, así como el hartazgo, el enojo y el dolor. Pero también el deseo de transformar la realidad social, haciendo propuestas que se expanden a partir de sus propios cuerpos ocupando los espacios públicos.

Gago advierte, sin embargo, sobre “el peligro de hablar de la palabra violencia como un todo, ya que esto no ayuda a comprenderla o desarticularla” (2019, p. 63). Así, propone redefinir las violencias contra el cuerpo de las mujeres y los cuerpos feminizados desde lo singular, describiendo cómo se expresa en el cuerpo de cada uno y cómo se combate para luego desde esa diferencia crear una sororidad interclase, pues se cartografía desde su conexión orgánica, alienta, así mismo, un cuestionamiento transversal para producir

un lenguaje que va más allá de catalogar a las víctimas. En este sentido, las movilizaciones a través de sus múltiples expresiones exponen violencias familiares, laborales, institucionales, económicas, coloniales, sexuales, contra los derechos reproductivos, capitalistas, de los medios de comunicación, docentes, religiosas, entre las más importantes, dotando de una consciencia de sus alcances, efectos, formas, debilidades, nexos y convergencias.

Emerge en las movilizaciones la pregunta ¿cómo se pueden producir formas de autodefensa feministas y cómo articularlas? En lo educativo desde el género ello es fundamental en tanto implica la consciencia de sí para tomar las riendas de la propia vida y el propio cuerpo para, no sólo defenderse del estado de las cosas, sino crear otros estados del ser mujeres. Desde ahí las movilizaciones muestran con claridad la fuerza de la colectividad y la resistencia conjunta, también la potencia del entender, aceptar, amar el propio cuerpo en lo individual y la paulatina experiencia activista que crea saberes del cuerpo desde lo colectivo. Por otra parte, las recientes manifestaciones feministas difundidas por los medios de comunicación masiva en donde se habla de los daños hechos a monumentos nacionales por parte de activistas en pintas han generado discusiones productivas en torno a la no criminalización de las acciones colectivas protagonizadas por mujeres, a comprender las lógicas de sus acciones y a empatizar con ellas ante la falta de respuestas de las autoridades y ante la innegable evidencia de sus sufrimientos.

Si bien existen sectores de la población que han encontrado en dichas manifestaciones tildadas de violentas, razones para demeritar la lucha y descalificar a las activistas, éstas también han desarrollado habilidades para sortear la culpabilización. Con argumentos que salen de la lógica del rescate y el refugio, las activistas siguen saliendo de los confinamientos, escapan a los mandatos patriarcales del silencio y la pasividad para crear nuevas opciones de desplazamiento, atravesando el miedo a partir del estar juntas, apoyarse, escucharse, acompañarse y romper a juntar aquello que les merma. Eso también apoya el cuestionamiento a los mensajes unidimensionales

que transmiten los medios de comunicación, visibiliza la existencia de posturas de diverso grado de radicalidad, mostrando posibilidades de acción antes negadas o concebidas como inaccesibles para ellas. Así mismo ayuda a cuestionar las respuestas punitivistas, racistas y sexistas en el discurso general de la inseguridad.

Las movilizaciones feministas también proveen de reflexión para pensar en las nuevas formas de guerra contra el cuerpo de las mujeres como apunta Segato (2013) y crean espacios de audibilidad para los testimonios del dolor de las mujeres, logrando consolidar un duelo colectivo al presentificar a los cuerpos ausentes, los desaparecidos, los asesinados a través de fotografías, testimonios de familiares, entre otros. Ello tiene, varios efectos políticos que van de representar el horror, recobrar esas vidas del olvido, testimoniar la ausencia, alentar la búsqueda, la resistencia y la justicia, así como constituir subjetividades desde memorias lastimadas, todo lo cual impulsa “una política de la memoria en cuanto que implica una lucha, controversia por el sentido del pasado reciente que reivindica a su vez sentimientos de pertenencia, apunta a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas” (Jelin, 2002, p. 40), entre otras cosas.

Finalmente, los sistemas de género inciden en vivencias y experiencias que incluyen mecanismos de registro, transmisión y apropiación simbólica, a la vez que establecen normas de comportamientos. Dentro de los trabajos de la memoria y de los registros históricos también se incluye lo que se debe recordar y lo que se debe olvidar. Las movilizaciones recientes dejan en sus diferentes registros periodísticos, audiovisuales, fotográficos y electrónicos importantes vivencias de las mujeres que constituyen desde su expresión una resistencia al patriarcado, al sistema sexo-género mexicano y latinoamericano, ello resiste también a las antiguas presencias ocultas y silenciadas de muchas mujeres que necesitaban de un tiempo y de marcos para emerger de los sistemas opresivos. Así también se da reconocimiento a quienes no han sido reconocidas (a veces ni siquiera por ellas mismas) estableciéndose referentes

importantes y acrecentándose los espacios de lucha política, en los que cada generación crea y recrea, se reconoce en un “nosotras”, en la inauguración de genealogías femeninas y feministas. En estos espacios de lucha, los trabajos de la memoria se tornan en empoderamiento para las mujeres (Jelin, 2002).

## REFLEXIONES FINALES

Gago menciona que “conocer es una práctica política y una forma propia del saber feminista, es confiar en la inteligencia colectiva, que es algo más que la suma de personas y es algo más que un consenso” (2019, p. 165). Esa inteligencia se mueve entre saber y no saber qué hacer que es lo que impulsa y pone en marcha la creatividad. Lo que abre el espacio de un pensamiento común. El conocimiento del activismo feminista reciente, así como de sus orígenes, sus coyunturas, sus discursos, sus denuncias, sus participantes y sus resonancias en los medios de comunicación aportan a lo educativo desde el género, como se ha identificado, múltiples saberes, conocimientos que más allá de ser tomados en cuenta como elementos potencialmente generadores de reflexión, dejan también importantes expresiones que constituyen una política de la memoria reciente. Si bien la situación en muchos ámbitos, sobretudo el relativo a la violencia, no ha cambiado, ello mismo constituye la oportunidad de seguir elaborando estrategias de resistencia.

Desde el APD, es importante recordar, la noción de dislocación como el quiebre en la capacidad de dar sentido, “de dar explicaciones lógicas” dentro de la estructura. La interrupción del discurso, la imposibilidad de simbolización dentro del marco de referencia de este representa el momento de pura eventualidad, puesto que no puede ser contenida por ningún discurso que dé sentido al tiempo. Pero es también la forma misma de la posibilidad, en tanto los procesos y las opciones pueden tomar cualquier dirección, por ello es

el nombre designado a la libertad, ya que constituye el momento de la decisión real (Laclau, 1997).

En otras palabras, la elección que se realice para reconstruir la estructura no está determinada por la propia estructura, lo que deja a la dislocación en el elemento necesario para la aparición del sujeto (entendido como aquel que toma una decisión no determinada por la estructura). Así el momento de dislocación, es la oportunidad para emerger como algo nuevo. Así se pueden ver las movilizaciones feministas: como aquellas que permiten la dislocación de las estructuras, lo que eventualmente permitirá la emergencia de otro orden de las cosas y también de nuevas agentes. Desde lo educativo, habría que alentar el conocimiento de todo lo que el activismo feminista retoma, reflexiona, combate y une.

#### REFERENCIAS:

- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación. Documento DIE 26*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Buenfil (2017). Análisis Político de Discurso: huellas teóricas y horizonte de intelección. En P. Padierna y M. García. (coords.) *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el Análisis Político del Discurso*. México: Plaza y Valdés.
- Butler, J. (2012). La alianza de los cuerpos y la política en la calle. *Debate Feminista* 23(46), 91-113.
- Cimacnoticias (2019). Ante contexto de violencia crece el número de protestas feministas en CDMX. Recuperado de <https://cimacnoticias.com.mx/2019/08/24/ante-contexto-de-violencia-crece-el-numero-de-protestas-feministas-en-cdmx>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta limón.
- García, M. (2014). Formación en movimientos estudiantiles: Género y Memoria de Mujeres Activistas en México. Tesis doctoral. México. DIE-CINVESTAV-IPN.
- García, M. (2017). Políticas de género en la educación básica del Distrito Federal: las huellas de una incorporación divergente. En R. González y M. Palencia (coords.). *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.

- Gómez, A. (2019). Viginie Despentés. La performance de las tesis es un grito de guerra. Recuperado de <https://especiales.latercera.com/una-decada-vertiginosa/despentes/>
- Lamas, M. (2019). Protestas feministas muestran indignación y desesperación; faltan canales de comunicación con gobierno: Marta Lamas. Recuperado de <https://aristeginoticias.com/1908/mexico/protestas-feministas-muestran-indignacion-y-desesperacion-faltan-canales-de-comunicacion-con-gobierno-marta-lamas/>
- INEGI (2019). Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre) datos nacionales. Recuperado de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf)
- Laclau, E. (1997). *Hegemonía y antagonismo; el imposible fin de lo político*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- López, P. (2019). Feministas denuncian simulación en protección a mujeres en Jalisco. Recuperado de <https://www.informador.mx/jalisco/Feministas-denuncian-simulacion-en-proteccion-a-mujeres-en-Jalisco-20191210-0089.html>
- McKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Rodríguez, G. (2019). La impunidad en México es de 99.3%; no hay policías ni jueces suficientes: UDLAP. Recuperado de <https://aristeginoticias.com/1303/mexico/la-impunidad-en-mexico-es-de-99-3-no-hay-policias-ni-jueces-suficientes-udlap/>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres en Ciudad Juárez: Territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Segato, R. (2018). *Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías*. Lobo suelto. Anarquía coronada. Recuperado de <http://lobosuelto.com/crueldad-pedagogias-y-contra-pedagogias-rita-segato/>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1). Recuperado de [file:///C:/Users/moniaxioma/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/moniaxioma/Downloads/document%20(1).pdf)

**PARTE DOS**

**GÉNERO, SEXUALIDAD Y MASCULINIDADES**



**SIGNIFICADOS SOBRE LA SEXUALIDAD  
EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:  
UN ANÁLISIS DESDE EL GÉNERO**

*Gisela Viridiana Lozada Vega*

*Mónica García Contreras*

**INTRODUCCIÓN**

Este escrito tiene como objetivo dar cuenta de los principales hallazgos de una investigación llevada a cabo en Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, acerca de los significados que tienen las estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa sobre la sexualidad y el género para conocer cómo la cultura, la religión y la política han trastocado el entendimiento de ellas. Los significantes forman parte de contextos históricamente específicos, pasan por procesos de construcción social ya sea de manera individual o colectiva, formando así la interpretación de una realidad. Las mujeres fueron el punto central de la investigación, porque pocas veces se toman en cuenta sus perspectivas, a partir de ello, se identificó cómo la sociedad ha hecho que interioricen ciertas pautas “del deber ser” y, con base en ellas, vivan buena parte de su sexualidad.

Hablar de un enfoque de género en la educación implica adentrarse a la cultura escolar. Cada institución cuenta con un sistema de símbolos y prácticas propias; las estudiantes al estar inmersas en esa cultura se ven involucradas en la aceptación y reproducción de símbolos, éstos a su vez forman parte de una sociedad la cual se ve trastocada por la cultura occidental misma que, desafortunadamente, continúa siendo tradicional, androcéntrica y sexista. Por otra parte, la sexualidad es aquí retomada en el sentido que le da Weeks (2000), en tanto se refiere a “las preocupaciones siempre cambiantes acerca de cómo se debe vivir y cómo disfrutar o negar el cuerpo, ello implica reflexionar acerca del significado y las implicaciones de la vida erótica” (p. 25).

Las tareas de las instituciones educativas son promover la adquisición de conocimientos, actitudes e ideas que deben ser consideradas con alto impacto en la sociedad, para ello los contenidos curriculares, que son un proyecto cultural del Estado, deben contener políticas educativas basadas en la igualdad de género, en el respeto a las diferencias sexuales y en las prescripciones del comportamiento al género, para favorecer que la educación se comparta y se comunique de igual manera para toda la comunidad escolar. El tema de la sexualidad es esencial en el desarrollo evolutivo humano. Éste forma parte del mapa curricular de la Licenciatura en Psicología Educativa, su función, es asentar las bases del conocimiento para que el profesional pueda trabajar con el estudiantado en diferentes asignaturas y vincular la sexualidad con otros campos y disciplinas.

La investigación se llevó a cabo en la UPN Unidad Ajusco con estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa y mediante entrevistas semiestructuradas se obtuvieron narrativas y conocimientos referentes a la sexualidad; las temáticas se vincularon con la virginidad, el autoerotismo, los riesgos de las relaciones sexuales, infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, la relación entre psicología educativa y sexualidad. Posteriormente, se hicieron reflexiones sobre los resultados desde un posicionamiento crítico sustentado desde un enfoque de género.

## “MUJER” UN CONSTRUCTO SOCIAL DETERMINADO

El papel que tienen las mujeres en la sociedad se ve determinado por las condiciones sociales en las que se desarrollan, éstas definen lo que se supone que deben hacer y ser. En ese sentido, el trabajo doméstico regularmente es realizado por las mujeres ya que se piensa que la mujer nace destinada a satisfacer las necesidades de los otros, consecuencia de ello es que las mujeres se ven enjauladas a dicha concepción del trabajo natural, entendiendo lo natural como una actividad creadora, además de que las hace sentir inferiores y reducen sus ideas a que su única función es reproducirse, “la mujer representa el principio pasivo, la materia y la naturaleza, como ella fértil, en una especie de danza eterna que repite la ley de la vida y del nacimiento y le regatea su carácter social” (Tuñón, 2008, p. 33).

Otra de las condiciones que define a las mujeres en las culturas patriarcales, es el cuerpo. Aún se establece el cómo debe ser de un cuerpo aceptable, dejando que normas, discursos y estándares se apoderen del mismo. “Se rige lo que el cuerpo debe mostrar, esconder, controlar y expresar en público e implican la vigilancia en el terreno de los gestos, del comportamiento, el lenguaje corporal y los atuendos” (Tuñón, 2008, p. 12). La transmisión de los significados se hace a través de la cultura, esta

se comparte cuando hay palabras y hábitos lingüísticos, tradiciones, comportamientos, ritos, convenciones, gestos, valores, creencias, representaciones e imágenes colectivas que tienen significados comunes y devienen símbolos... así, la cultura se vincula con las llamadas mentalidades y con las ideologías (p. 15).

Las sociedades van imaginando su mundo, creando sus verdades y sus propias representaciones que mediante el discurso describen los cuerpos, sus conductas, sus definiciones y sus aceptaciones. El cuerpo es un elemento vulnerable para el manejo del poder, subjetivamente no hay libertad de expresar lo que se desea y lo que

se quiere, además de que la situación en la que se encuentran las mujeres va definiendo su forma de ser, pensar, actuar y vivir, entendiendo “situación” como la posición de una persona en determinado sitio y específicamente la condición genérica y contexto histórico; dependiendo de ello se va a determinar qué rol, tipo de vida, actitudes y decisiones van a llevar a cabo.

## GÉNERO Y EDUCACIÓN

El género es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente, tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como especie de “filtro” cultural para interpretar al mundo, también como especie de armadura con la que se construyen las decisiones y oportunidades de las personas, dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. “Todas las sociedades clasifican qué es ‘lo propio’ de las mujeres y ‘lo propio’ de los hombres, y desde esas ideas se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas” (Lamas, 2001, p. 3).

La importancia que tiene el enfoque de género en el ámbito educativo debería de ser básica, ya que una de las ventajas es crear bases para cuestionar las diferencias culturalmente asignadas a los sexos. Mediante el enfoque de género, es posible hacer visibles las relaciones de poder existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades. La escuela es uno de los constructores de significados y su impacto es altamente cultural y social. Desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye una de las instancias de socialización por medio de las cuales se transmiten y fomentan—de manera directa o indirecta— una serie de estereotipos de género, marcando de este modo el “deber ser” de mujeres y hombres. Así, la educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad. De acuerdo con esto a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo

emocional y los afectos, se espera que sean delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. A los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional, de ellos se espera que sean inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos y controladores (Bustos, 1991). Las adjudicaciones específicas de cada género van siendo validadas y reproducidas por la comunidad escolar, teniendo como resultado los estereotipos, desigualdad de género, discriminación, sexismo y violencia de género. Otra de las desventajas de llevar a cabo una educación tradicional, es el modo de enseñar la sexualidad; ésta queda totalmente fuera de las necesidades actuales, como son la prevención desde una resolución de problemas reales, el género, la violencia sexual, la diversidad sexual, riesgos de las infecciones de transmisión sexual (ITS), por lo que nuevas visiones deben tomar partida en los planes de estudio.

Nuevas políticas educativas han incluido en el currículo temas de sexualidad o de género; sin embargo, la labor que hace el profesorado sesga la impartición de esta información por ser un tema complicado para explicar en las aulas. Las madres y los padres de familia tienen la idea de que enseñar sexualidad promueve las prácticas sexuales, activa la curiosidad y las perversiones.

El contenido de la educación en sexualidad está íntimamente unido al desarrollo de la vida humana, al nacimiento y construcción de la persona, a los fundamentos éticos de la cultura, la historia social y la creatividad cultural de la comunidad. Esto plantea la necesidad de considerar la dimensión de la sexualidad en la educación formal. Una educación de calidad debe incluir, entre sus propósitos, “la satisfacción de las necesidades de aprendizaje requeridas para un desarrollo socioafectivo sano y maduro que favorezca el crecimiento humano pleno de niños, niñas y jóvenes” (Aylwin, 2001, p. 5).

Uno de los puntos elementales de la licenciatura es contribuir a la mejora de la calidad educativa, donde la perspectiva de género “permite analizar y comprender las características que definen a las

mujeres y a los hombres de manera específica así como sus características” (Lagarde y Ríos, 1996, p. 2). Estas diferencias deben hacerse notorias para tener una mejor educación con el fin de crear una sociedad justa y con igualdad de derechos para todas las personas, así como superar las prácticas de marginación y discriminación. Es por ello imprescindible que la educación se vea transversalizada desde una perspectiva de género, entendida como estrategia para que lleve a cabo una cultura más justa e igualitaria, así como también sensibilizar a la docencia para que se conviertan en los facilitadores del conocimiento sobre sexualidad.

### **PROBLEMATIZACIÓN**

La manera en la que se adquieren los significados es mediante la interacción social siendo el humano un ser social por naturaleza, se ve envuelto en ésta. Existe una gran variedad de significados, los cuales son legitimados por una sociedad “llegamos a consensos de la realidad social a través de compartir nuestro conocimiento por medio de varios procesos sociales que organizan esta realidad y la hacen objetiva” (Berger y Luckmann, 1986, p. 20). En ese tenor, “la educación de la sexualidad es responsabilidad de todas las personas que incluye, junto con las familias, al Estado, la escuela, los profesionales, las instituciones de salud y los medios de comunicación masiva, entre otros” (Hernández, 2015, p. 45).

México cuenta con rezago en lo que concierne a la educación sexual, siendo ésta un elemento crucial en el desarrollo del ser humano y en el área profesional de la psicología educativa. En el sistema educativo mexicano se habla poco del tema y si se llega a discutir es únicamente desde una mirada biológica y reproductiva, porque se aborda sólo en ciencias naturales, recientemente, en formación cívica y ética, lo cual ha sido un avance, pero “insuficiente para comprender las relaciones entre el estudiantado con sus cuerpos, deseos, placeres y derechos” (Rosales Mendoza, 2011, p. 14).

La sexualidad también debe ser enseñada desde una perspectiva de género, con el objetivo de que, desde etapas tempranas, se conozca el respeto por los diferentes cuerpos, el valor igualitario que éstos tienen, para que no haya sexismo, estereotipos y prejuicios. Lo que lleva a pensar en la indispensable inserción de una visión de género en la UPN, siendo ésta una institución de nivel superior que prepara profesionales de la educación. Desde esta perspectiva, “el alumnado comenzaría a ver la sexualidad como una parte esencial del desarrollo humano en los diversos niveles como el psicológico, emocional, físico y social” (Bartra, 1997, p. 21).

### MARCO METODOLÓGICO

La pregunta principal que guió la investigación fue: ¿Qué significados sobre la sexualidad tienen las estudiantes de Psicología Educativa de la UPN? A través de un estudio explicativo, dirigido a responder las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, se centró el interés en explicar el porqué de éstos y en qué condiciones se manifiesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Con el propósito de conocer e identificar los significados sobre sexualidad y género que las estudiantes tenían y tratar de vincularlos con elementos provenientes de la cultura, la religión, la época, la familia, las creencias y tradiciones, además de conocer como influyeron o determinaron esos significados para formar parte de su discurso como profesionales.

La muestra fue de diez mujeres, pero al encontrarse una saturación en los datos, es decir, elementos repetitivos sólo se analizaron ocho casos (Kvale, 2011; Glaser y Strauss, 1967).

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante tres pasos:

1. Categorizar las respuestas para obtener una sistematización pertinente.

2. Condensar la información, es decir, se hizo un resumen de lo más importante.
3. Interpretar, realizando comentarios críticos y profundos sobre los significados, auxiliándose en marcos de referencia más amplios o contextualizando las declaraciones (Kvale, 2011).

## PRINCIPALES HALLAZGOS

La sexualidad es el conjunto de experiencias atribuidas al sexo y definidas por éste, constituye y obliga su adscripción a grupos socio-culturales genéricos y a condiciones de vida predeterminadas. La sexualidad, “es un complejo cultural e históricamente determinado consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo, que definen la identidad básica de los sujetos” (Lagarde y Ríos, 2011, p. 185).

Se analizó la pregunta: *¿Qué es sexualidad?* Seis estudiantes respondieron que se refiere a características biológicas que van a determinar si eres hombre o mujer. “La sexualidad es ser hombre o mujer y saber qué es lo que tú quieres como hombre o como mujer” (entrevistada 1). Aunque se mencionaron también, las acepciones culturales y biológicas y cuando la condición biológica no corresponde a la carga de características asignadas:

Para mí la sexualidad es, como las características que definen al individuo ya sea hombre o mujer, son las características físicas, biológicas y psicológicas... más bien es algo más cultural porque predetermina si es mujer u hombre físicamente porque igual y psicológicamente no muchas veces concuerda (entrevistada 4).

Es importante recordar que

las formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es una función central de la autoridad social y está

mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Lamas, 2000, p. 3).

Se mencionó los “grupos sexuales” haciendo visible la diversidad sexual.

Es todo aquello que tenga que ver con el sexo que tienes...es una forma de ser, que depende del sexo que tú tienes, sin embargo, hay una idea preconcebida de los que tienen sexo femenino tienen que comportarse de cierta forma y los que son de sexo masculino deben comportarse de otra, pero nosotros ya sabemos porque existen muchos grupos sexuales diferentes, bueno de género, que pueden tener un sexo bien definido y, sin embargo, sus acciones o la forma de comportarse son distintas, además de esa área física, la biológica o la forma en la que se expresa es relativa al sexo existe la parte cultural, que muchas veces nos restringe ciertas conductas hacia el sexo que nosotros nos sentimos atraídos, entonces para mí en términos globales la sexualidad si tiene diferentes o se define por diferentes aspectos del individuo (entrevistada 8).

México, es un país que ha entendido la sexualidad desde la heteronormatividad. Judith Butler (2006) la define como “un régimen social y político en donde el sexo anatómico, el deseo heterosexual y una identidad de género acorde con el sexo asignado al nacer son construidas socialmente como algo natural y necesario” (p. 55). La cuestión de la diversidad sexual refiere a la condición de ser diverso, es decir, al hecho de ser diferente y desigual, sugiere una distancia respecto de “la norma”, que es la heterosexualidad (Weeks, 2000). A partir de aquí se generan comunidades aglutinadas por las siglas LGBTTTI que incluyen a los grupos de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Travestis, Transgéneros e Intersexuales (Flores Dávila, 2007). El poder tener conocimientos acerca de la diversidad sexual para una o un psicólogo educativo son necesarios, ya que estos conocimientos se ven envueltos en el quehacer profesional dentro de un ambiente educativo, éste es propicio para desconstruir estereotipos

y promover relaciones libres de discriminación. Toda persona tiene el derecho de recibir una educación sin discriminación basada en la orientación sexual o la identidad de género y se reitera de manera positiva el visibilizar la diversidad sexual (Ragin, 2007).

En cuanto al tema de *la masturbación*, si bien es un tópico que causa pudor y del cual es difícil hablar abiertamente, se pudieron apreciar dos momentos en las entrevistas. Al contestar qué es la masturbación, el discurso fue fluido, los lenguajes corporales también, así como los gestos no indicaban intimidación o pudor alguno; sin embargo, al preguntar si lo habían realizado cinco de ocho entrevistadas respondieron con un “sí” mostrando pudor. El conocimiento de qué es la masturbación lo tienen, pero la subjetividad que conlleva porta un sentimiento de culpa debido a que es un tema controversial ya que cultural e históricamente, aún existe desinformación, confusión y contradicción (Bardi, Leyton y Martínez, 2013). Las estudiantes consideran que la masturbación es una práctica erótica que lleva por objetivo la autosatisfacción, el autoconocimiento del placer y el conocimiento de sus gustos en este ámbito.

La masturbación es la primera actividad sexual natural. Con ella, las personas descubren sus sentimientos eróticos y aprenden a no avergonzarse de ellos ni de sus genitales. Es la mejor manera de ir conociendo el sexo y de desprenderse de viejos temores e inhibiciones [...] es una forma de adquirir confianza y poder comunicarnos sin miedo con nuestros amantes (Dodson, 1989, p. 2).

Una de las entrevistadas mencionó abiertamente que ha realizado dicha actividad desde los 9 años, edad en la que su madre respondió de manera negativa llegando a la violencia. Ella dice que “a esa edad no sabía si era bueno o malo”, que no se sintió culpable en ningún momento ya que le causaba satisfacción; sin embargo, los referentes de su familia eran basados desde la religión. Ésta, en algunos casos, determina la moralidad de las personas y más en las mujeres. Se puede observar que en general las estudiantes sí practican la

masturbación, pero no lo dicen abiertamente porque existe culpa lo que impide que gocen satisfactoriamente su cuerpo.

En relación con *los métodos anticonceptivos* que conocen, las entrevistadas contaron con información básica, pues sólo mencionaron algunos métodos, no obstante, en varios casos no especificaban para qué servían. Existe una gran necesidad de información respecto al tema, el cual, por lo visto, no les fue proporcionado de manera significativa en la universidad. El conocimiento sobre

el uso de métodos anticonceptivos permite tomar decisiones oportunas y adecuadas sobre la reproducción de manera libre, responsable e informada y contribuye al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las personas, a mejorar y mantener el nivel de salud (Mayén y Aguilar, s/f, p. 1).

Tres entrevistadas mencionaron el “coito interrumpido” y “método del ritmo” como un método anticonceptivo,

son el condón, que sirve para la prevención de embarazo y prevención de infecciones de transmisión sexual, las pastillas de emergencia, el DIU, [Dispositivo Intra Uterino], el coito interrumpido, el método del ritmo todos son para prevenir embarazos” (entrevistada 8); son métodos naturales y esta información se considera factor de riesgo. Otra estudiante mencionó que el DIU era una inyección, “las pastillas... es que esas son como después de las relaciones, el DIU, el condón, la inyección... la inyección es como el DIU ¿No?... porque también están las vacunas para el papiloma humano” (entrevistada 4).

La falta de conocimientos también representa un riesgo porque no se distinguen cuáles son los métodos para la anticoncepción, ni cuáles se utilizan para evitar una ITS. En este caso, al tratarse de psicólogas educativas, viéndose involucradas en los campos educativos es visible que no se cuenta con los elementos necesarios para proporcionar información adecuada, siendo la orientación personal, la creación o planeación de talleres o programas

preventivos o informativos algunos de los ámbitos a desarrollar en un futuro profesional.

*La información que recibieron las estudiantes sobre sexualidad* fue variada o poca proveniente de contexto familiar; a una de ellas “algo” le mencionó su familia, otra dijo que sus padres le dicen “cuídate” y que de manera implícita era usar algún método anticonceptivo, asegura que ellos están “hechos a la antigüita” y no hablan abiertamente de eso. Sólo dos de ellas tuvieron la iniciativa propia por informarse acudiendo a centros de salud, talleres y exposiciones, las demás mencionaron que la información les fue proporcionada en la escuela, pero no fue suficiente, incluso había profesores que les causaba pudor abordar esos temas y solamente hacían murales sin explicarles o eran vistos de manera rápida y sin profundizar.

Referente al *vínculo que se encuentra entre psicología educativa y sexualidad*, las entrevistadas consideran que la o él psicólogo educativo tienen un campo abierto a la mejora, a las propuestas, al asesoramiento, a la orientación, a la planeación de la educación sexual. Se considera que pueden desempeñarse como orientadores en el ámbito educativo, siendo ésta una de las tareas que le compete. Así la orientación: Consiste en proporcionar información, guía y asesoramiento a alguien para que pueda tomar decisiones más adecuadas, teniendo en cuenta tanto las características de las opciones elegibles, como las capacidades y limitaciones de la persona que ha de tomar la decisión, así como de ajuste entre ambas (Solé, 1998). Otro vínculo con la psicología educativa son las aportaciones que desde esta disciplina se puedan aportar a la creación o planeación de talleres preventivos o informativos que atiendan las necesidades del alumnado, asesorando a madres padres y profesorado con la intención de normalizar el tema en las aulas. El diseño de programas adecuado al nivel educativo aunado a la edad del estudiantado.

Las psicólogas educativas tienen un amplio espacio educativo para poder intervenir, sin embargo, la mayoría de las estudiantes mencionan que no cuentan con los conocimientos necesarios sobre sexualidad, sintiéndose incapaces de poder realizar alguna de las

actividades antes mencionadas. Cuentan con la formación de una psicóloga educativa, pero hay un sesgo al tratar de vincularla con los temas de sexualidad y género.

## CONCLUSIONES

La sexualidad implica más que procesos anatómicos y fisiológicos que le ocurren al cuerpo; es una construcción social e histórica que se sustenta en los significados que se atribuyen al cuerpo sexuado en la cultura en la que nacemos y crecemos (Rosales Mendoza, 2011). Así se relaciona con los sentidos (valoraciones, significados) que se confieren a la diferencia sexual de las mujeres y los hombres (el género), y

se vincula con los derechos porque todas las mujeres y todos los hombres, independientemente de la adscripción étnica, estrato socioeconómico, edad, lugar de residencia, orientación sexual, etcétera, tenemos derecho a una vida libre, igualitaria y plena en todos los ámbitos, incluyendo el de la sexualidad (p. 15).

Todo lo anterior incide en la formación identitaria, definiendo roles, acciones, sentimientos, trabajos, estudios, estatus, leyes, salarios, vestimenta, entre otros. La juventud debe comenzar a cuestionarse si está de acuerdo con las acepciones sobre sexualidad de las mujeres aún dominantes. Durante trabajos realizados recientemente, en la Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México (PGJCDMX) en el Centro de Terapia de Apoyo a Víctimas de Delitos Sexuales (CTA) fue posible observar que la mayoría de las víctimas eran niñas, niños, adolescentes y mujeres, donde generalmente persiste la carencia de conocimientos acerca de la sexualidad, la cual sigue fundada en mitos y prejuicios, los agresores abusan de la ignorancia de las víctimas para cometer el delito; niñas y niños de primaria no sabían que nadie puede tocar sus genitales, los

adolescentes no tenían la comunicación adecuada con sus madres o padres acerca de la pubertad y de los cambios que ésta conlleva, mujeres que no conocen sus derechos y el poder que tienen sobre sus cuerpos. Se pudo constatar también que es un tema que causa pudor, miedo e incluso rechazo.

La educación sexual es una vía para contrarrestar la nula o sesgada información que se tiene acerca de ello. La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha incluido en el plan y programas de estudio de educación básica temas sobre la convivencia familiar en preescolar. En primer grado de primaria, el reconocimiento del cuerpo, la discriminación y la igualdad y en cuarto grado, se comienzan a abordar temas sobre las diferencias sexuales biológicas y genéricas entre hombre y mujer, siguiendo en quinto y sexto más a detalle la reproducción, la adolescencia y los derechos. ¿En qué momento se habla de la importancia del cuerpo, del respeto entre géneros o la diversidad sexual?

Es imprescindible crear políticas educativas en todos los niveles educativos que promuevan y enseñen la sexualidad de manera diferente, informada e inclusiva. Otro aspecto importante es capacitar a la plantilla docente en temas sobre género, educación y vincularlo con sexualidad humana porque las escuelas dotan de significaciones para comprender la realidad, por eso es importante que se tenga una educación con perspectiva de género, haciendo énfasis en el respeto a las diferencias entre los géneros, evitar el sexismo, promover la convivencia y el respeto con la diversidad sexual (Bustos, 2003).

Las futuras psicólogas educativas tienen la tarea de mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí la importancia de saber cómo se piensa e interpreta la sexualidad y el género.

La psicología educativa está inmersa en los campos educativos, la tarea propositiva es poder ejercer esta mirada de género, en cuestiones curriculares, en las tareas del orientador, en los asesoramientos psicopedagógicos, en la vinculación escuela-alumnado-familia, en dar a conocer la perspectiva de género para que el cuerpo docente

pueda detectar cuando se habla o se actúa desde el sexismo y la discriminación, y se actúe y mejore la calidad de la educación.

Las mujeres han pasado por diferentes procesos de emancipación, cada uno ha intentado eliminar cargas sociales que subordinan, “las mujeres están conquistando una nueva posición en la historia: un puesto estelar y ya no secundario, en donde se les distingue por su inteligencia, capacidad, integridad y lucha” (Rocha Sánchez y Cruz del Castillo, 2013, p. 142), esto debe formar parte de los significantes y modelos que una sociedad ofrece a sus mujeres, y que mejor que sean las instituciones educativas las que vayan construyendo los cambios para contrarrestar la violencia de género que se vive hoy en día.

Aquí se ha mostrado la necesidad de construir planes y programas sobre sexualidad y género. Es fundamental romper la continuidad prejuiciosa de los modos tradicionales del ser mujer, que las limitan en su propio goce, en el conocimiento de sus cuerpos, de las posibilidades que existen para su cuidado y desarrollo (Inmujeres, 2007). Se espera un legado benéfico y diferente para las próximas egresadas para que logren desempeñarse como las profesionales que el país demanda.

#### REFERENCIAS:

- Aylwin, M. (2001). Para el mejoramiento de la calidad de la educación. *Política de Educación en Sexualidad*, 40. Recuperado de [http://www.pasa.cl/?page\\_id=1546](http://www.pasa.cl/?page_id=1546)
- Bardi, A., Leyton, C. y Martínez, V. (2013). *Revista de la Sociedad Chilena de Obstetricia y Ginecología Infantil y de la Adolescencia*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/867b/3237d46822eee12ec4bc9e0f3867c76a4309.pdf> el 09 de marzo de 2020.
- Bartra, E. (1997). Estudios de la mujer. ¿Un paso adelante, dos pasos atrás? *Política y Cultura*, 9, 201-214.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

- Bustos, O. (1991). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En J. Mendoza García y M. González Pérez. *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas* (pp. 199-311). México: CIIACSO.
- Bustos, O. (2003). *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. México: SEP.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Madrid: Paidós.
- Dodson, B. (1989). *Sexo para uno, el placer del autoerotismo*. Madrid: AFOG.
- Flores Dávila, J. (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. Nueva York: Aldine Publishing Company. Recuperado de <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.10.%20Glaser%20y%20Strauss.%20El%20metodo....pdf> el 27 de noviembre de 2015.
- Hernández, M. (22 de julio de 2015). Deserción universitaria en México. *Periódico Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/maximiliano-gracia-hernandez/la-economia-del-tunel/desercion-universitaria-en-mexico>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Inmujeres (2007). *El ABC de género en la Administración Pública*. México: Inmujeres/PNUD.
- Kvale, S. (2011). *Planificación de un estudio de entrevistas*. Madrid: Morata.
- Lagarde y de los Ríos, M. (1996). La perspectiva de género. En M. Lagarde y de los Ríos. *Género y feminismo*. Desarrollo humano y democracia (pp. 13-38). Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Horas y Horas.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Lamas, M. (2001). *El género la construcción cultural de una diferencia sexual*. México: PUEG.
- Mayén, B. y Aguilar, J. (s/f). *Lecturas básicas sobre sexualidad*. Recuperado de [https://www.dgespe.sep.gob.mx/web\\_old/esege/educacion\\_sexual\\_escuela/lecturas](https://www.dgespe.sep.gob.mx/web_old/esege/educacion_sexual_escuela/lecturas)
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social*. Colombia: Panamericana, Formas e impresos.
- Rocha Sánchez, T. y Cruz del Castillo, C. (2013). *Mujeres en transición: reflexiones teórico-empíricas en torno a la sexualidad, la pareja y el género*. México: Ibero.
- Rosales Mendoza, A. (2011). *Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza*. México: UPN.

- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Tuñón, J. (2008). *Enjaular cuerpos: normativas decimonónicas y feminidad en México*. México: Colmex.
- Weeks, J. (2000). *Sexualidad*. México: Paidós.



**REPRESENTACIONES SOCIALES  
SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD EN  
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA  
EDUCATIVA DE UNA UNIVERSIDAD  
PÚBLICA EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

*Juan Carlos Gómez Palacios*

*Miguel Ángel Becerril Cruz*

**INTRODUCCIÓN**

La expresión de una orientación sexual disidente a la heterosexual ha sido históricamente objeto de rechazo y de todo tipo de agresiones que atentan contra la dignidad de quienes la asumen. Tal es el caso de la orientación homosexual que, a pesar de ser añeja e inherente a la historia de la humanidad, con la aparición del cristianismo y la reproducción como fin del ejercicio de la sexualidad, formó parte de una otredad frente a una mismidad que es heterosexual por orden divino (Lozano Verduzco, 2009). Este marco religioso funcionó como ordenador social y configuró un conjunto de representaciones sociales sobre la homosexualidad que la desvalorizaron y categorizaron como anormal, cuyos efectos fueron el ejercicio de discursos y prácticas discriminatorias y excluyentes sobre quienes se asumían homosexuales. Desafortunadamente, estas representaciones no desaparecieron en el transcurso de la historia, al

contrario, se afianzaron e impusieron modos de ser y hacer, que hoy en día persisten en los ámbitos de la vida pública y privada, y tienen efectos negativos en la vida de las personas. Bajo estas consideraciones, surgió el interés por describir cómo estas representaciones han atravesado por el espacio escolar y se funden en la conciencia de sus actores, de modo que, con ellas comprenden, explican y se dirigen socialmente.

Los psicólogos son considerados una figura importante por su función social como “solucionador de problemas” al que le atribuyen habilidades como la empatía, la mentalidad abierta que no tiene prejuicios y que está dispuesto a brindar apoyo (Torres López, Maheda Guzmán y Aranda Beltrán, 2004). Pero, además, pensar también en la posible trascendencia de esas representaciones, así como sus efectos en la vida de sus detentores y de quienes se relacionan con ellos, en otros tiempos y espacios sobre todo si se presta atención a una sociedad que se advierte cambiante y cada vez más abierta a la diversidad sexual. Con este fin, el presente capítulo expone algunos de los hallazgos encontrados en un estudio cualitativo realizado con estudiantes de educación superior. El objetivo fue analizar las representaciones sociales de un grupo de universitarios (cuatro hombres y cuatro mujeres) de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa sobre la homosexualidad. Lo importante es aportar conocimiento reflexivo sobre otras formas de mirar, pensar y repensar la escuela. De generar en los lectores una conciencia discursiva, de sus prácticas y formas de relacionarse con los demás y desde la política educativa, mirar la interculturalidad como una apuesta para la vida en las universidades.

#### **APUNTES SOBRE LA HOMOSEXUALIDAD**

Dado que la sociedad invisibiliza y excluye a las personas homosexuales, en el presente se han desplegado estrategias para visibilizarse en la sociedad. La historia de la homosexualidad es bastante

añeja y con ello recorre varios pasajes de la historia de la humanidad en todo el mundo y en las distintas civilizaciones. Pero ¿qué es la homosexualidad? Desde los círculos científicos y no científicos ha sido definida como la relación de tipo erótica-afectiva que existe entre dos personas del mismo sexo (Careaga, 2004; Ardila, 2007). Según algunos autores, el concepto emergió a finales del siglo XIX. Desafortunadamente, esta relación no es vista con beneplácito. Tras el impulso del cristianismo la homosexualidad formó parte de los pecados que atentaban contra el orden natural establecido por Dios, cuando la Iglesia dejó de tener poder la psiquiatría la categorizó como una enfermedad mental (Ardila, 2007).

En pleno siglo XXI, la homosexualidad aún es considerada un fenómeno desconocido, incluso para las Ciencias Sociales, sin embargo, en las sociedades “civilizadas” progresivamente comienza a ser aceptada como una opción sana, paralela a la heterosexualidad y no como una enfermedad mental (Baile, 2008).

Es innegable que la historia de la homosexualidad ha estado definida por el rechazo, el estigma y la exclusión social. Al respecto, Baile (2008) argumenta lo siguiente:

Lo habitual es que la orientación sexual esté en concordancia con las prácticas sexuales, es decir, que un hombre con una orientación heterosexual tenga relaciones sexuales con una mujer y que un hombre que mantiene relaciones sexuales con un hombre sea de una orientación homosexual, pero no siempre es así (p. 35).

Este rechazo surge desde los sectores populares, aunque también en los círculos científicos y académicos. Tampoco tiene una sola fuente de expresión. Lo hace a través de actitudes violentas, de rechazo o encubiertas. Las primeras, son las acciones físicas que mancillan el cuerpo, como los golpes o el homicidio; las segundas, son expuestas por el lenguaje verbal, los gestos o los movimientos; y las terceras, son las acciones “inocuas” ejercidas horizontalmente por sus iguales o verticalmente por las estructuras sociales, que

en el fondo aguardan una aversión que censura o niega derechos (Segato, 2010).

Diversas investigaciones han intentado dar respuesta a las actitudes negativas sobre la homosexualidad (Lozano Verduzco y Díaz Loving, 2010), otras la han estudiado desde la invisibilización que enfrentan quienes se asumen homosexuales (Baile, 2008; Careaga, 2004) y organismos como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) también han aportado al tema de la discriminación. Valdría la pena sumergirse en ellos para ampliar la mirada.

## LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Según, Abric (2004) las representaciones sociales son aquellas que designan significado para alguien, son de carácter cognitivo, social y reestructuran las realidades de los sujetos. Generalmente, están entrecruzadas con funciones cognitivas como la percepción y la memoria, pero a su vez, cada representación tiene un sentido y significado construido por los propios sujetos a partir de los cuales explican su realidad y se conducen sobre ella.

La construcción de las representaciones sociales se gesta en un continuo entre lo individual y lo colectivo, y se consolidan con base en la experiencia. En los esquemas mentales de sus detentores son asumidas como verdades incuestionables a pesar de la base subjetiva sobre la que se sostiene, además de que no se restringen a un asunto individual, sino que las hacen extensivas a otros grupos.

Las representaciones sociales están definidas por opiniones, creencias, valores, imágenes, actitudes, mitos e información proveniente de diferentes fuentes que giran alrededor de tres componentes importantes: la información, la actitud y el campo de representación hacia el objeto (Moscovici y Hewstone, 1988). El primero, refiere a los conocimientos que se tienen sobre el objeto de la representación y que están determinados en mayor medida por la cercanía o lejanía que se tiene con el objeto. El segundo, alude

a la evaluación que se hace sobre el objeto de la representación y en función de ella dirige los comportamientos, pensamientos y emociones hacia el objeto y el tercero, es la configuración del modelo del objeto de la representación social en su sentido más extenso.

Cabe señalar que la conformación de las representaciones sociales ocurre a través de la objetivación y el anclaje (Jodelet, 1986). La objetivación es el proceso en el que el objeto físico se incorpora a los esquemas mentales y se genera una imagen o pensamiento sobre él. El anclaje es el proceso a través del cual el objeto desconocido se hace propio en función de los esquemas ya existentes. Por otro lado, Abric (2004) sostiene que las representaciones sociales tienen cuatro funciones principales:

1. De saber: permiten entender y explicar la realidad.
2. Identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
3. De orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.
4. Justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

#### PRINCIPALES HALLAZGOS

##### **La homosexualidad asociada a estereotipos de género**

Entre los aspectos más recurrentes entre la juventud entrevistada, existe la idea de asociar la homosexualidad con los estereotipos socialmente construidos sobre los hombres y las mujeres. Al preguntarles cómo distinguen a una persona homosexual de una heterosexual, respondieron lo siguiente:

En el hombre, su forma de caminar, la forma de hablar, los gustos que tenga más a tendencia de mujer. En la mujer la forma de ser con los demás;

si les gustan cosas que no son de mujeres. Si no te gusta, ir de compras o hacer lo que supuestamente hacen las mujeres, esta persona podría tener tendencia a que le guste otra mujer (Varón, 19 años, estudiante de segundo semestre).

Por las actitudes que muestra con sus semejantes; su desenvolvimiento que tiene un hombre con otros hombres o una mujer con otras mujeres. Lesbianas que les gusta el fútbol; también tienen como más tendencia o como más gusto a hacer cosas de hombres, como es su desenvolvimiento en ser un cuerpo policial (Varón, 19 años, estudiante de cuarto semestre).

Yo tenía un amigo que le gustaba abrazarnos a todos, le gustaba jugar muñecas con mi hermana, cargaba y abrazaba sus muñecas, o cosas así. Unos se visten como chicas y cosas así. Si un chico va tomado de la mano con un chico, seguramente es homosexual (Mujer, 20 años, estudiante de octavo semestre).

En sus representaciones, el erotismo y el afecto están definidas por el cuerpo. Por esta razón, los objetos con los que la persona se relaciona o el tipo de actividades que desempeña, de antemano ya clasificadas genéricamente, sin abrir espacio a otras posibilidades. Al respecto, de manera no consciente, todo el tiempo hay una transgresión al género, sin que eso implique una relación directa con la orientación sexual. Por ejemplo, cuando un varón heterosexual viaja solo y debe cocinarse o cuando una mujer heterosexual debe cortar la corriente eléctrica o cambiar un foco. Sin embargo, el género ha servido como dispositivo ordenador y de ejercicio de poder para defender intereses específicos, con efectos a largo plazo (Lagarde, 2014).

Sus representaciones están atravesadas por la heteronormatividad que regula las actividades, usos y costumbres para cada sexo, por ejemplo, que las mujeres cuiden del hogar, de los hijos e hijas, es decir, actividades que se confinan a lo privado; mientras que los varones desempeñen actividades que exalten su fuerza, inteligencia y protagonismo en el espacio público (Lagarde, 2014). Cuando ambos sexos por alguna razón deban interactuar, debe hacerse bajo las

restricciones que les impone el género (masculino/femenino) al que estén adscritos. Como se puede observar, las narrativas del estudiantado visibilizan un orden social impuesto por un orden biológico.

Estas representaciones han traído consecuencias, como el hecho de que, un gran número de personas homosexuales se mantengan dentro de un “supuesto armario” y adopten una vida heterosexual por la demanda social y el temor al entorno homofóbico, al revelar cualquier inclinación o visibilidad de un comportamiento homosexual no aceptado (Jiménez Solórzano y Romero Mendoza, 2014).

La homosexualidad en el siglo XXI enfrenta aún reticencias de quienes no se atreven a considerarla como parte de la sexualidad de las personas y le circundan un sin fin de prejuicios y estereotipos. Mismos que se (re)construyen desde instituciones como la escuela, familia, religión y política (Aguilar y Reid, 2007). Entonces, comenzar a deconstruir y a replantear el modelo de género tradicional, implicaría apostar a que las nuevas generaciones, posiblemente, puedan transformar y propiciar una cultura que esté desmontada de el binarismo de género.

### **Una sexualidad moralista**

Al preguntarle al estudiantado cómo definen la homosexualidad, en su mayoría refirieron que se trata de una “atracción entre personas del mismo sexo”, de “una manifestación de actos de amor” y “gustos de hombres por otros hombres y mujeres por otras mujeres”. Sus definiciones no se encuentran tan alejadas o ajenas a lo que plantea la investigación educativa sobre el estudio de la homosexualidad. Sin embargo, cuando se les preguntó qué pensaban de la homosexualidad una estudiante respondió lo siguiente: “A veces para mí era como raro, no entendía por qué se visten de mujeres, me parece más como una forma de llamar la atención, creo que no es necesario vestirse de mujeres para decir que eres homosexual”

(Mujer, 20 años, estudiante de octavo semestre). La joven asume que la homosexualidad es un asunto exclusivo entre varones, lo que de facto invisibiliza la homosexualidad de las mujeres, como otros aspectos de su vida que históricamente han sido invisibilizados. Ve a la persona como un usurpador de una identidad que no le corresponde. Generaliza la homosexualidad feminizada en los varones, además, lo mira con rechazo y lo considera anómalo. Tal como lo menciona Hernández Rosete (2017) en un estudio sobre violencia contra los emos: “la corporeidad definida por el modo de vestirse y maquillarse aparece en el imaginario social como un cuerpo anómalo, sobre todo por su carácter androgino” (p. 6).

El discurso de esta estudiante representa el reflejo de una sociedad etnocéntrica y persecutoria ante lo diferente. Incapaz de moverse de sus valores absolutos y comprender que aspectos como la vestimenta, que forman parte de la cultura material, son construcciones sociales que emergen de las relaciones de poder, los contextos y los tiempos de cada sociedad (Moreyra, 2010). Por lo tanto, sin rechazo asumen una actitud persecutoria, que evalúa el comportamiento de sus semejantes y lo clasifican entre las dicotomías del: bien-mal, virtud-pecado, normal-patológico.

Cuando la estudiante refiere “llamar la atención”, inmediatamente, evoca la idea de la homosexualidad como problema que requiere y debe ser encausado; sobre todo, porque desde la psicología, los desequilibrios tienen su origen en las carencias afectivas que cada persona enfrenta en su historia personal de vida. Para ella, la homosexualidad es consecuencia de un mal, de la ausencia o exceso de algo, pero que debe ser resuelto por cada sujeto si quiere ser integrado en la sociedad. En sus representaciones, las personas heterosexuales son el ejemplo de la estabilidad y “completud” que los homosexuales no han alcanzado.

Los demás universitarios parecen ser más inclusivos con la homosexualidad, no obstante, en sus discursos implícitamente la rechazan y descalifican, sólo que de una manera más sutil e inocua y

no solamente eso, sino que además la enjuician desde una mirada moralista y represiva:

Está bien. Yo no tengo problemas. Mientras conmigo no se metan, pueden hacer lo que quieran, [...] a meterse conmigo me refiero a que no me involucren en sus cosas o que quieran tocarme o besarme, porque he escuchado que luego en el metro quieren tocarte o cosas así (Varón, 20 años, estudiante de sexto semestre).

Pienso que está bien. La sociedad debe cambiar y aceptarlos. Lo único en lo que no estoy de acuerdo es que en las marchas vayan exhibiéndose. Creo que de esa forma no ganan derechos, solo consiguen que las personas los señalen o agredan (Mujer, 19 años, estudiante de cuarto semestre).

Para estos dos estudiantes, mientras las personas homosexuales se mantengan alejados de ellos y de sus círculos sociales más cercanos o se ciñan a sus patrones axiológicos, serán vistas con beneplácito. Además de este rechazo que evidentemente, está implícito, lo más preocupante es la representación del “homosexual promiscuo” que han construido. Desde el homosexual desenfrenado, incapaz de regular su deseo sexual, hasta el exhibicionista que se atreve a exigir derechos. Nuevamente, sus representaciones se reducen al cuerpo. Aunque la homosexualidad no es monolítica –como ninguna otra orientación sexual lo es– en sus representaciones la homosexualidad no tiene matices ni diferencias. Se refieren a ella desde los prejuicios construidos por transgredir los patrones normalizados. Hay un sexismo discursivo que rechaza absolutamente la alteridad al mandato de masculinidad hegemónica y reprime a quienes no son capaces de encauzarse (Jiménez Solórzano y Romero Mendoza, 2014).

Lo alarmante es que a pesar de las transformaciones y cambios que las ciencias –incluida la psicología– han experimentado, las narrativas dan cuenta de que en los esquemas del estudiantado persisten representaciones que coinciden con discusiones añejas de la psicología positivista que durante años clasificó a la homosexualidad como una enfermedad mental. Aunque hoy en día tal

argumento es refutable, su influencia continúa latente. Sin embargo, lo importante es saber cómo la psicología se enseña en la universidad, deconstruye estas creencias, no solo desde el currículo prescrito, sino también desde el currículo real, pues ya en otras investigaciones que han observado la vida universitaria concluyen que entre el currículo prescrito y el real, hay unos intersticios en los que se cuele la violencia y la discrecionalidad como visión y práctica de vida escolar (Gómez, 2018).

### **La homosexualidad debe ser excluida de la escuela**

La homofobia es un problema educativo debido a sus efectos en los espacios escolares. Según Oscar Guasch (2000), la homofobia es una construcción social impuesta a través de procesos de socialización que reproduce cargas valorativas negativas acerca de la homosexualidad. Su presencia no siempre es visible, ni se materializa únicamente a través del acto, se caracteriza también por un artificio, anclado a los pensamientos y discursos. En este sentido, el estudiantado entrevistado al ser cuestionado sobre su actitud sobre algún compañero/a o profesor/a fuera homosexual, manifestaron en sus discursos un sentido homofóbico:

No tomarles como importancia..., mi primera reacción sería como el decir, por qué está aquí ¿No?, si es un maestro homosexual o un estudiante homosexual, el pensar.... ¿Podrá hacer su labor meramente ética o podrá tener alguna influencia con algún alumno?, y también yo considero que hasta los mismos padres de familia verían mal esta situación (Varón, 21 años, estudiante de octavo semestre).

lo vería normal, incluso le ofrecería mi amistad para ayudarlo, quizá escuchándolo o dándole un consejo, ya que muchos homosexuales viven etapas de mucha confusión. Incluso, debería pensar si verdaderamente quiere estar en la universidad o prefiere dedicarse a otro tipo de trabajos en donde son más aceptados (Mujer, 19 años, estudiante de cuarto semestre).

Los comentarios son homofóbicos porque expresan un rechazo camuflado de inclusión. Ponen en tela de juicio si es propio o no que una persona homosexual pueda incursionar en el espacio escolar. El cuestionamiento se funda en una supuesta desestabilización grupal e individual. Es grupal porque en sus representaciones un/a docente que es homosexual, pone en peligro la integridad del estudiantado al no poder dirigir su “desenfrenado” erotismo. Es individual porque la persona homosexual, se expone a su propia desestabilidad al aferrarse a incursionar en un espacio que considera, no le corresponde. La escuela es el espacio en el que las creencias, ideas, supuestos, percepciones, roles, actitudes y conductas que configuran relaciones y movimientos entre sus actores. Estas relaciones pueden ser de convivencia, pero también de discriminación y exclusión cuando los patrones axiológicos de los sujetos que interactúan no son compatibles.

Esto hace pensar que no siempre hay una relación directa entre el currículo prescrito y el currículo real de las escuelas. El poder y la subjetividad desempeñan un importante papel en esta relación, lo que algunos llaman como el currículo oculto (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989). Es evidente que lo cuestionable es la conformación de la homofobia internalizada, institucional y cultural. “Las instituciones educativas, los textos escolares y los planes de estudio están influenciados por estereotipos de género” (Aguilar y Reid, 2007, p. 157). Es una situación asimétrica de las relaciones de poder dentro de las escuelas, puesto que la homofobia impera de una manera trascendente y brutal para aquellas personas que manifiestan una orientación distinta a la heterosexual.

Las personas homosexuales son discriminadas, acosadas y, por ende, se les niegan sus derechos, en el contexto escolar, pues la mayoría de los estudiantes (varones) frecuentemente, propician el *bullying* de tipo homofóbico a estudiantes homosexuales. Una posibilidad para empezar a trabajar con este tipo de actitudes homofóbicas podría ser mediante la capacitación a toda la comunidad

escolar o la impartición de talleres, con la finalidad de propiciar una cultura con perspectiva de género.

### **La homosexualidad invisibilizada**

Aunque algunos estudios refieren que son más las mujeres mexicanas que los varones que se autoadscriben homosexuales (Moral de la Rubia, 2011), en los discursos de las personas participantes prevalece la idea de que la homosexualidad ocurre más en los varones. Además, advierten que es a través de la feminización de sus cuerpos como los identifican. Mencionan que mientras los varones hacen notar su homosexualidad a través de su apariencia física y comportamientos poco esperados entre hombres, en las mujeres resulta difícil observarla porque se camufla de las interacciones que la sociedad normaliza como propio de ellas:

En las mujeres es más difícil darte cuenta, ya que un hombre si es más femenino que una mujer, en cambio ellas, visten de pantalón, todo el tiempo se toman de la mano, bailan juntas, o se acarician sin ningún problema, y esto hace que sea más difícil (Mujer, 19 años, estudiante de segundo semestre).

Se trata de una representación que tiene como elemento central el binarismo sexual que naturaliza roles, prácticas, movimientos en hombres y mujeres, y, además, los asume inamovibles; sin embargo, detrás de esa dicotomía sexual se oculta una desigualdad que posiciona a las mujeres en desventaja frente a los varones. En este sentido, cuando la estudiante refiere que en las mujeres es difícil observar su homosexualidad porque no es diferente a las formas cotidianas con que se relacionan con sus congéneres, las deserotiza e infravalora (Baile, 2008). Las deserotiza porque reproduce el discurso patriarcal occidental que naturaliza la ternura, el servilismo y la abnegación sexual como virtudes propias de las mujeres. Es decir, que desde que nacen están destinadas a ser tiernas, amorosas

y a servir a los intereses de los demás para que alcancen la plenitud a costa de sí mismas. Tan es así que, en materia sexual, la energía sexual que tiene lugar en sus cuerpos no les pertenece, al contrario, es instrumento para que otros cuerpos alcancen su placer, satisfagan sus deseos, por lo que todo acto que de parte de ellas implique la expresión o búsqueda de la satisfacción sexual, es señalado negativamente. Como señala Lagarde (2014) “el erotismo entre mujeres queda subsumido en cualidades femeninas positivas como el afecto: los cariños corporales, la ternura, los besos, los abrazos, hasta el baile, todo es permitido entre mujeres porque se presupone deserotizado” (p. 197).

Existe una desvalorización implícita hacia las mujeres, que no sólo atiende al erotismo, sino a su reconocimiento como sujetos en igualdad de circunstancias frente a los varones. Importa mucho que los varones con su homosexualidad transgredan el orden de la masculinidad hegemónica, su “fallo” es visibilizado porque atenta contra un orden establecido que fue dado de facto para quienes dominan el mundo, para quienes son los que deciden la historia y se reproducen para perpetuarla. En cambio, la mujeres homosexuales pasan desapercibidas, su “alteridad” no tiene peso porque al final en su transgresión cumplen con el papel para el que fueron destinadas “ser tiernas y amorosas”, porque además, su homosexualidad se asume como parte de la “locura” natural de las mujeres que puede ser encausada, porque su origen está en la falta de un varón que las controle y le de sentido a su existencia (Lagarde, 2014).

## REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos encontrados en esta investigación permiten reflexionar sobre varias vertientes. La primera es que los prejuicios sobre la homosexualidad trascienden a la condición de clase, sexo, nacionalidad, parentesco y escolaridad de sus detentores. Es el caso de algunos estudiantes aún manifiestan ideas que censuran o enjuician a la

orientación homosexual. Desde su mismidad representan a las personas homosexuales como otredad. En sus representaciones esos “*otros*” –las personas homosexuales– tienen formas de ser que no están en la normalidad esperada, que con su apariencia alteran el orden establecido del cuerpo, o que, con su erotismo, atentan contra los principios de la vida.

Esto desmitifica los posicionamientos de quienes correlacionan el grado de escolaridad con el pensamiento crítico. Tener mayor escolaridad no garantiza la ausencia o el dismantelamiento de concepciones equivocadas sobre el cuerpo y la sexualidad o a la inversa, que a menor escolaridad los prejuicios sean mayores. Puesto que la deconstrucción del género atiende no sólo a una situación de acceso a la información, sino también a procesos de reflexión y apertura al cambio, que no necesariamente se adquieren a través de la educación formal. Al contrario, implica que cada individuo esté dispuesto a hacer una metacognición en la que esgrime contra sus propios esquemas mentales y contra sus experiencias de vida que asume como las más valiosas, verdaderas y fijas.

Es importante señalar que las representaciones de los estudiantes sobre la homosexualidad basadas en el prejuicio no son una construcción individual, sino colectiva, en las que las diferentes instituciones sociales tienen una influencia importante. Pensar lo contrario solo reduce el problema a una situación individual, cuya atención no sería efectiva y mucho menos duradera. Por lo tanto, resulta necesario asumir que las representaciones de la comunidad estudiantil entrevistada son el resultado de condiciones estructurales que no funcionan de manera simple y aislada, sino que se interconectan y tejen una incertidumbre compleja y para ser modificadas requieren de un análisis cuidadoso y de un trabajo articulado y constante.

La segunda reflexión apuntala a señalar que las universidades son un foco de atención en materia de diversidad, no solo sexual, sino de cualquier índole. Es imprescindible cuestionar cómo contribuye a deconstruir o a reforzar las representaciones de su comunidad

escolar y qué tipo de interacciones promueve. Si lo que se quiere es modificar las representaciones de la comunidad que enjuician, excluyen y violentan, no sólo a la homosexualidad u otra orientación sexual, sino también a las mujeres, los indígenas, afrodescendientes, migrantes o a cualquier otro grupo vulnerabilizado. Es necesario cuestionar el currículo prescrito, real y oculto; las interacciones y la cultura escolar en cada universidad.

Como advierte Inés Dussel (2016) “la escuela debe ser el espacio de lo difícil, pero importante”, en este caso, lo difícil pero importante de la escuela moderna, es promover relaciones humanas equitativas basadas no sólo en la homogeneidad, sino también en la diferencia y para ello es necesario comenzar a repensar la universidad. No asumirla únicamente como el espacio en el que se enseñen y aprendan contenidos especializados, sino que, además, desde su esencia sea inclusiva (Gunther, 2017).

Ya algunos estudiosos de la diversidad han pugnado por la importancia de incluir asignaturas en los planes de estudio que formen a los futuros profesionistas desde una perspectiva de derechos humanos y de género; no obstante, aún son pocas las propuestas y hay un largo camino por recorrer. Sin embargo, el hecho de ponerlo sobre la mesa marca el inicio de nuevas formas de entender la escuela y construir relaciones diferentes entre cada uno de sus actores.

Mucho se ha dicho desde los discursos oficiales, que la escuela debe ser un espacio de transformación y el vehículo para acceder a mejores condiciones de vida, en la que cada individuo que pasa por el proceso de formación escolar es un ciudadano libre, capaz de desarrollar su máximo potencial. Desafortunadamente, la realidad escolar rebasa a este propósito y lo rebasa porque en ella se mezcla la subjetividad de cada uno de sus actores que no siempre están dispuestos a hacer parte de sí estos discursos, porque al llevarlos a la operación, atentan contra sus “principios” axiológicos.

La escuela, no obstante, debe ser el espacio en el que ninguna subjetividad esté por encima de los derechos universales de las personas. Es una situación compleja pero no difícil el replantearse

cómo los psicólogos puedan llevar a cabo su trabajo como profesionales de la salud en los sujetos sin que metan su sistema de creencias en lo laboral. Puesto que varios y varias psicólogas han estado lucrando por mucho tiempo en dar terapias y/o conferencias acerca de que la homosexualidad es una enfermedad mental, cuando hoy en día ya no forma parte de la lista de enfermedades mentales (Lozano Verduzco, 2009).

La formación del psicólogo educativo es un foco de atención por el papel que a futuro desempeñará en las diferentes líneas de acción de la disciplina de estudio, entre ellas las de acompañamiento, intervención u orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación escolar. Si la pretensión es formar ciudadanos libres y con potencial, valdría la pena cuestionar varios aspectos, entre ellos, si esto es posible con agentes educativos en las escuelas cuyas representaciones censuran o limitan las diferentes formas de ser y prácticas de los sujetos cognoscentes a partir de creencias y experiencias personales. No se da por hecho que hay una relación directa entre las representaciones y las prácticas, pero es claro que tampoco se puede asegurar que no la haya, pues las formas de conducirse de los seres humanos no pueden desvincularse totalmente de las formas en que representan el mundo. Se puede apostar por un plan de estudios crítico y reflexivo de las diferentes realidades sociales, en el que el estudiantado reflexione, cuestione, argumente, critique y piense la diversidad sexual, y además se atreva a cuestionar sus propias “verdades”, así como las del cuerpo docente, los contenidos de las asignaturas, los libros, artículos, lecturas con las que se forma profesionalmente, a fin de contribuir a una formación profesional más sensible y empática.

## REFERENCIAS:

- Abric, J. C. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, M. y Reid, A. (2007). *Tratado de psicología social. Perspectivas socioculturales*. Madrid: Anthropos.
- Ardila, R. (2007). Terapia afirmativa para homosexuales y lesbianas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 67-77.
- Baile, J. (2008). *Estudiando la homosexualidad. Teoría e investigación*. Madrid: Pirámides.
- Careaga, G. (2004). Introducción. En G. Careaga y S. Cruz. *Sexualidades diversas. Aproximación para su análisis*. (pp.13-18). México: PUEG-UNAM.
- Dussel, I. (21 de agosto de 2016). *La escuela debería ser el espacio de lo difícil pero importante*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/ines-dussel-la-escuela-deberia-ser-el-espacio-de-lo-dificil-pero-importante-nid1929399>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gómez, J. (2018). *Ser mujer y estudiar Derecho. Etnografía de la violencia de género en una universidad pública de la Ciudad de México*. México: DIE-Cinvestav.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Gunther, D. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 192-207.
- Hernández Rosete, D. (2017). La violencia juvenil contra emos: análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cuadernos Saúde Pública*, 33(12), 1-11.
- Jiménez Solórzano, A. y Romero Mendoza, M. (2014). “Salir del clóset” en la Ciudad de México. *Salud Mental*, 37(5), 391-397.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. Barcelona: Paidós.
- Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Lozano Verduzco, I. (2009). El significado de homosexualidad en jóvenes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1),153-168.
- Lozano Verduzco, I. y Díaz Lovíng, R. (2010). Medición de la homofobia en México. Desarrollo y validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(30), 105-124.
- Moral de la Rubia, J. (2011). Homosexualidad en la sociedad mexicana y su distribución geográfica. *Papeles de Población*, 17(67), 111-134.

- Moreyra, C. (2010). Entre lo íntimo y lo público. La vestimenta en la ciudad de Córdoba a fines del siglo XVIII. *Fronteras de la Historia*, 15(2), 388-413.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1988). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (pp. 102-122). Buenos Aires: Paidós.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Torres López, T., Maheda Guzmán, E. y Aranda Beltrán, C. (2004). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 29-42.

**EL JUEGO PESADO ENTRE  
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA:  
UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA  
DE GÉNERO**

*Náyade Soledad Monter Arizmendi*

**INTRODUCCIÓN**

La convivencia día a día en las aulas escolares de educación básica se torna difícil. Es recurrente que ante una situación de tensión la respuesta del alumnado sea la agresión verbal como el uso de groserías, apodos, burlas e insultos, o bien, que se manifieste en actos de violencia física e intimidación, tales como golpes o amenazas, ya sea en el aula o fuera de ella. Sin embargo, en la interacción diaria entre el estudiantado se producen acciones que no son necesariamente violentas o que tienen la intención de lastimar al otro. Es por ello, que para comprender las dinámicas de convivencia escolar de un grupo de estudiantes que cursa la educación secundaria, es necesario identificar las prácticas del juego pesado a través de la perspectiva de género.

## LOS GRUPOS DE PARES

La escuela es un espacio que ofrece a los grupos de pares la posibilidad de compartir actividades, intereses y proyectos cotidianos mediante los cuales se crean alianzas, complicidades, rivalidades y vínculos afectivos; lo que contribuye a que tanto hombres como mujeres constantemente configuren su identidad de género, colectiva e individual. Los grupos de pares son muy importantes en la construcción de las diferencias sexuales, ya que tener amistades constituye una manera de adquirir conocimiento social, es decir, éstos son agentes de socialización de género (Arenas, 2006).

Es una forma de cultura informal en la escuela, pues la información transmitida sobre las diferencias de género y sexo se filtran a través de estas agrupaciones (McLaren, 2007). Los grupos conformados sólo por hombres comúnmente tienden a comunicarse poco de manera verbal, si lo hacen es a través de la burla; pero en su juego destaca el contacto corporal, la pelea, la rivalidad, el enfrentamiento y la pugna. Juegan de manera muy física, es decir, dominan los espacios corriendo y persiguiéndose (Grugeon, 1995). Particularmente, para el caso de los varones, entrar en el mundo de hombres en los grupos de pares equivale a ser aceptado, aprobado y reconocido socialmente por sus integrantes, lo que dependerá del sector social, generacional y de las reglas de cada grupo (Guevara, 2006).

## EL JUEGO PESADO<sup>1</sup>

Existen diversas prácticas de los varones cargadas de agresividad y violencia, que se caracterizan por demostraciones de “aguantante” y “fuerza” (Mejía y Saucedo, 2011), algunas de estas dinámicas

---

<sup>1</sup> El “juego pesado” es una categoría que se busca construir a lo largo de esta investigación, misma que hace referencia a los juegos “intensos” verbales o corporales entre dos personas o más.

pueden estar consensuadas entre los pares, por ejemplo: dar o recibir un apodo, aceptar y aguantar las burlas de los compañeros; o en el contacto cuerpo a cuerpo en ciertos juegos, como la “pamba china”, la “bolita”, el juego de puños o la simulación de una “pelea de box” o de “lucha libre”, sin que necesariamente haya un verdadero contacto corporal.

García Villanueva (2017) indica que “el puente principal para la socialización entre niños y jóvenes es el juego [...] se utiliza como canal para comunicarse entre ellos” (p. 113). Además, el investigador resalta que el juego puede implicar un proceso de aprendizaje de la masculinidad hegemónica, que a su vez tiene que ver con rasgos de valentía, virilidad, fuerza, entre muchos otros; de modo que, las personas al buscar reconocimiento, sentirse pertenecientes a un grupo y ser aceptadas en éstos, participarán en estas dinámicas.

En el juego pesado entre varones, los roles tradicionales de género (femeninos y masculinos) son un elemento importante para que éste se reproduzca. Por una parte, los varones que no entran al juego pesado son rechazados por la mayoría del alumnado, dado que asocian la no participación no sólo con una relación de amistad, sino con la característica de la debilidad que a su vez es asociada como un rasgo femenino, a esos varones les llaman llorones o muchachas, desencadenando procesos de exclusión y estigmatización (de devaluación y desacreditación de lo diferente) entre los individuos.

A diferencia del juego pesado, las peleas entre varones suelen ser arregladas, surgen de una “bronca”, de miradas retadoras, insultos y empujones, éstas implican dinámicas y prácticas distintas al juego; aquí se trata de probar la masculinidad<sup>2</sup> con la verdadera fuerza en

---

<sup>2</sup> La masculinidad es una enseñanza que se transmite durante la interacción social, la cual es reforzada por medio de castigos y recompensas por parte de otros miembros de la sociedad (Montero, 2008), ya sea por la madre, el padre, los abuelos, los amigos o el jefe. De esta forma cualquiera que salga de estos parámetros o intente salir será humillado por su diferencia, por no cumplir con el “mandato” (Rivas, 2009), pues “la masculinidad hegemónica o dominante constituye un saber que orienta, motiva e interpela a los individuos constituyéndolos como sujetos” (Jiménez, 2015).

los puños, ya no se finge, debe haber un ganador y un perdedor, la diferenciación entre quién es el ganador o el perdedor depende de quien quede en el suelo, tenga más sangre o quede más herido.

El juego y la pelea son problemáticas que pueden estar enlazadas, si bien cada una tiene su génesis, en ambas está presente la agresividad<sup>3</sup> y la violencia, aunque con distintos niveles y matices. En ambas se impone un tipo de masculinidad (heterosexual), como la única forma apropiada de relacionarse entre varones, que impacta directamente en su calidad de vida, porque al expresarse como diferente a lo establecido o al trata de reafirmar los patrones de género tradicionales se generan situaciones de aislamiento, indiferencia, violencia, desertión, ausentismo, desánimo, marginalidad, entre otros (UNFPA, 2010).

Diversas acciones, palabras o actitudes de los alumnos varones están cargadas de agresividad, caracterizadas por demostraciones de aguante y fuerza (Mejía, 2012). La mayoría de las veces estos actos son consensuados tanto física como verbalmente. Respecto a este tipo de prácticas Dubet (1998) señala que se trata de las peleas entre compañeros y grupos que son parte de la vida escolar; aclara que para que pueda existir un margen de tolerancia se requiere una especie de acuerdo de convivencia entre los distintos actores, en donde exista claridad acerca de los límites y las prohibiciones, en otras palabras, distinguir hasta dónde pueden llegar estas acciones.<sup>4</sup>

Hombres y mujeres reciben un apodo, aceptan y aguantan las burlas de los compañeros, mismas que hacen referencia a alguna característica particular, como el color de piel, el peso corporal, alguna condición de discapacidad, la fuerza física como la debilidad, la capacidad intelectual o el nivel de expresividad (hablar mucho

---

<sup>3</sup> Agresividad y violencia no son lo mismo, entre ambas hay diferencias, la primera tiene que ver con la adaptación al medio y la sobrevivencia, mientras que la segunda, pone en riesgo la vida de individuos, pues tiene el objetivo de herir o dañar (Muñoz Delgado, 2012).

<sup>4</sup> La cuestión es que estas conductas entren en un margen de tolerancia cada vez mayor y se desdibujen los límites entre el “juego pesado” y la violencia.

o ser callado, por ejemplo). También es permitido que el juego se dé de manera física, es decir, al darse el contacto cuerpo a cuerpo, como el otorgar o recibir la “pamba china”, “la bolita”, el juego pesado de puños y patadas (simulando una “pelea de box” o de “lucha libre”), también llegan a acontecer las guerritas de papel o que las pertenencias de alguien sean dañadas, arrojadas o escondidas. Es una forma de juego pesado que se sucede entre amistades tanto dentro como fuera de las aulas escolares, característico entre personas que transitan entre la niñez y la adolescencia; con él la juventud siente la capacidad de tener poder sobre los demás y de alguna manera de ser reconocidos socialmente ante otras personas. Aunque también para los alumnos varones que están cursando la secundaria esta es una forma divertida de echar “desmadre” o relajo, que se desencadena por inactividad o por aburrimiento en la jornada escolar, produciéndose sobre todo cuando el cuerpo docente no está presente.

El juego pesado o de golpes implica entre los varones el llevarse y aguantarse, mismo que está orientado por un conjunto de reglas (Mejía y Saucedo, 2011) pues en él participan los que son amigos y no se rajan. Cuando se produce el juego, si es de puños, éstos se dan con cierta intensidad, es decir, sin que lleguen a herir al otro, a veces, se finge que se golpean entre sí, como ellos dicen lo “ciscamos” aparentando que golpearan a alguien en alguna parte sensible de su cuerpo; también se dan “empujones”, “cachetadas”, “palmadas en la espalda”, “le ponen el pie al otro”, se dan “jalones de ropa”, entre otros.

En el juego no participan quienes no son amigos, es decir, los demás compañeros de clase o los que no aguantan, en éste cada jugador pone un límite, asimismo cada quien puede salirse de él en cualquier momento, mientras no se rompa la regla de la diversión;<sup>5</sup> se trata de esquivar el golpe, ser más efectivo en la burla que el otro,

---

<sup>5</sup> La cuestión es que estas conductas entren en un margen de tolerancia cada vez mayor y se desdibujen los límites entre el “juego pesado” y la violencia.

reírse de lo que se dice, golpear más fuerte pero sin hacer daño, así el alumnado seguirá jugando hasta que se canse o alguien más lo detenga.

Si bien, la escuela es un espacio donde las niñas, niños, adolescentes y adultos pasan la mitad del día, ésta debiera ser un lugar seguro y agradable, pero, en muchas ocasiones, a través de las prácticas educativas se velan, se ocultan, se ignoran y se naturalizan hechos o acciones que vulneran a los actores inmersos en ese contexto; justificando con el argumento “así se llevan los hombres”.

Un tipo de masculinidad violenta que legitima la hombría a través de la gloria y la victoria en la guerra o en la pugna como eventos excitantes y heroicos, es aprendida por los varones desde la infancia, ellos buscan hacerse válidos demostrando su masculinidad a través de distintos actos de violencia, pero a la vez tanto los varones como las mujeres pagan un alto costo en el mantenimiento de estos modelos, inútiles y destructivos (Fisas, 1998).

A lo largo de la historia la humanidad ha vivido bajo las normas del patriarcado, en la que el arquetipo masculino ha sido protagonista, caracterizado generalmente por ser duro, violento, viril, destructivo, que reprime la sensibilidad, la empatía, el miedo o el llanto, valora el dominio y es competitivo. A la vez que emplea todo tipo de violencias o la amenaza de usarlas para tener poder sobre otras personas; recurriendo a todo tipo de instrumentos y espacios como las emociones, los mitos, las leyes, la educación, ya sea en la familia, la escuela, los grupos de iguales, entre otros (Fisas, 1998). Engendrándose así un mundo sexuado (binario) donde los cuerpos, el lenguaje, las actividades, los espacios, los tiempos, los roles se mantienen separados por sexo (Garda, 2004). Ante esto, es preciso desacreditar todas aquellas conductas, modelos, roles, mitos y estereotipos sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, que encumbran el desprecio y el desinterés por los demás. Ya que, trabajar con la fascinación que tiene el sexo masculino por la violencia es uno de los desafíos de la educación para la paz, que no sólo ha de comprender el conflicto, sino

que además ha de buscar el entendimiento de los mecanismos de sumisión-dominación tanto estructurales, culturales y subliminales. Por ello, es preciso preguntarse cómo se puede transformar las prácticas de violencia entre los varones y rescindir los moldes, en cierto grado universalizados de género, que aprisionan a los hombres y a las mujeres desde edades tempranas (Fisas, 1998).

## METODOLOGÍA

Este trabajo se realizó a partir de la investigación-acción con el propósito de estudiar una situación concreta en donde existe un involucramiento del investigador, que a través del análisis y el descubrimiento de los hechos puede comprender la naturaleza de las problemáticas o lo que se requiere mejorar (Elliot, 1993). Según Latorre (2005) su importancia radica en el hecho de que la investigación debe llevarse a cabo en y para los centros educativos para mejorar la calidad de éstos, al comprender y mejorar la práctica educativa, tomando en cuenta los contextos problemáticos que se presentan en sus aulas. Específicamente la investigación-acción se define como “una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula” (p. 21).

En el diagnóstico participó un grupo de 30 estudiantes (15 hombres y 15 mujeres, con un rango de edad de 14 a 16 años) que cursaban el tercer grado de educación secundaria, inscritos en el ciclo escolar 2017-2018. Se empleó el criterio de conveniencia<sup>6</sup> y la observación participativa durante un periodo de tres meses. De los instrumentos utilizados para la investigación, el primero estuvo enfocado en determinar qué entendía el alumnado por juego pesado y

---

<sup>6</sup> Es una técnica no probabilística, donde se seleccionan aquellos casos de fácil acceso y de proximidad para el investigador. Se utiliza cuando hay recursos limitados de tiempo y personas (Flick, 2012, p. 83).

cuál era la diferenciación entre una situación de conflicto. Mientras que el segundo se centró en identificar las formas de insultarse entre hombres y mujeres, aplicándose un cuestionario individual de 11 preguntas abiertas. Asimismo, durante la investigación al alumnado se le mencionó el objetivo, la importancia de su participación y sobre la confidencialidad de sus datos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una de las principales problemáticas que se observaron en el diagnóstico de esta investigación fue la del juego pesado, que se producía entre la mayoría de los estudiantes varones. Definir las causas de este tipo de juego fue una cuestión compleja, dado que los límites entre el juego y la violencia son difusos, pues entre los estudiantes y su dinámica de convivencia surge una especie de acuerdo sobre lo que es o no violento.

En el fondo, este tipo de juegos puede sustentar y naturalizar la violencia, pues al decir que “Así se llevan siempre” no permite que se fomente otro tipo de convivencia en el aula. Si bien, llevarse pesado y aguantarse surge de un acuerdo entre pares, estas formas de juego tienen su respaldo en patrones culturales y de género tradicionales, como diría Miedzian (1996 en Fidas, 1998) los patrones tradicionales de masculinidad conducen a la violencia, porque a través de ellos se legitima la hombría, misma que conduce a la aceptación y glorificación de la violencia, pues desde la infancia se enseña a los hombres a demostrar su masculinidad a través de distintos actos, ya sea utilizando el cuerpo o el lenguaje (Miedzian, 1996 en Fidas, 1998). De manera que una de sus consecuencias será la normalización de la violencia sustentada en el juego de aguante entre varones, que a la vez permite que suban los niveles de tolerancia hacia lo que puede considerarse como permitido. A la problemática identificada se suma el uso del lenguaje ofensivo, homofóbico, sexista y en ocasiones excluyente, empleado a través del juego pesado entre la

mayoría de los estudiantes varones, sustentado en la validación de los roles y estereotipos hegemónicos entre el grupo de pares.<sup>7</sup>

Regresando a los juegos, estos, generalmente, se presentaban en las horas de clase cuando el profesorado estaba presente, aunque cuando el alumnado tenía alguna hora libre ya sea porque el docente se ausentaba (y el grupo estaba solo en el salón de clase) la cuestión del juego pesado solía subir de nivel, incluso podía combinarse con el contacto de puños, empujones cuerpo a cuerpo o palmadas que se aplican en distintas partes del cuerpo del compañero. Algunos de los estudiantes varones que participaron en la investigación eran quienes solían iniciar los juegos, incitando y provocando a otros compañeros o compañeras mediante frases o palabras ofensivas; de esa manera iniciaban el juego, luego, otros alumnos y alumnas (generalmente varones), contestaban a las afrentas y comenzaban a participar.

Cada grupo de pares tenía un líder, que se caracterizaba por ser bueno en algo, sacando buenas notas o en el fútbol, eran carismáticos o divertidos. En cada grupo de amigos había una serie de seguidores, algunos de ellos se definían como pesados, que no se dejaban de nadie; participaban en los juegos de manera verbal, pero cuando se molestaban podían usar su cuerpo para responder a una burla que no aguantaban. Mientras que, otros eran espectadores y acostumbraban participar en los juegos riéndose, haciendo sonidos afirmativos para apoyar al amigo que se encontraba confrontándose verbalmente con otro de sus compañeros; algunos más son los graciosos o burlones, ellos participaban en los juegos activamente, ya sea enfrentándose con compañeros de su propio grupo de amigos o de otro grupo, haciendo burlas sobre alguna característica o situación que podía molestarle a su compañero, lo hacían

---

<sup>7</sup> A su vez, el fundamento de la problemática tiene que ver en el propio lenguaje, pues éste además de ser un medio de comunicación verbal para expresar pensamientos, es una construcción social e histórica que permite a las personas nombrar el mundo en función de los valores imperantes en la sociedad [sexismo, homofobia, jerarquización, etcétera] (Meana, 2004).

de manera graciosa, invitando al resto del alumnado a reírse del juego de burlas. Finalmente, había alumnas y alumnos displicentes, que eran parte del grupo, pero no participaban en los juegos, aunque tampoco buscaban frenarlo.

Las cosas sobre las que versaban comúnmente los juegos entre los varones de los distintos grupos de estudiantes de este salón de clase eran aquellas que consideraban como un defecto, como el color de piel, por ejemplo; a los que eran muy morenos solían decirles “sombra o chocolate”. También, la estatura o el peso corporal eran un pretexto de ridiculización, hacían comentarios como: “enano”, “vales por dos”, “no cabes en la silla”, “torta”, entre otros; asimismo, cuando un varón manifestaba falta de astucia, los otros le decían “burro” o hacían sonidos como si aquel rebuznará, en el caso de la debilidad, los varones le atribuían a sus compañeros propiedades femeninas, les llamaban con el nombre de su madre, les decían: “muchacha”, “perra”, “prostituta”, “chichis”, entre otros sobrenombres. Además, el ser feo o guapo también era un motivo para iniciar un juego verbal; a alguien le podían llamar “nariz”, “manchas”, “dientes”, entre otros, cualquier hecho o característica podía ser motivo para comenzar a bromear y jugar de manera verbal entre los varones.

El juego pesado se caracteriza por tener distintos niveles, puede iniciarse con una pequeña burla o ataque de un compañero hacia el otro, puede ser algo ofensivo que busque herir o algo que sea muy gracioso y quiera ridiculizar al compañero. El alumno que recibe la burla puede responder, ignorar o quedarse callado, pero si la responde el juego puede subir de intensidad, uno a otro se dice cosas más ofensivas en tono de chiste y de juego. Lo que puede generar risa en el resto del alumnado del salón de clase, quienes están invitados a participar en el mismo como público con carcajadas o sonidos como ¡tómala!, ¡uy! o ¡sssh! Con la finalidad de parar el juego pueden suceder varias cosas una de ellas es que llegue el docente al salón y comience la clase, otra es que uno de los participantes en el juego decida ya no responder a las burlas o finalmente, puede pasar

que los participantes decidan continuar el juego de manera física, es decir, se golpeen hombro a hombro, se retén con la mirada, se propinen puñetazos o se apliquen llaves. Pero si este nuevo juego pesado sale de control podría comenzarse una riña que puede culminar en una verdadera pelea de golpes, es decir, en un conflicto donde la violencia sea la protagonista.

Los estudiantes mencionan constantemente la expresión llevarse, que hace alusión a una forma de interacción donde las personas se dicen entre sí insultos, obscenidades, burlas, groserías, bromas o se golpean como si fuera un juego (Mejía, 2012; Saucedo, 1995). Llevarse o echar relajo pesado depende de los estados de ánimo de los participantes, aunque ésta pudiera parecer una forma agresiva o extraña de relacionarse, tiene sus reglas. Sin embargo, para el profesorado estas conductas son consideradas como un mal comportamiento o indisciplina (Saucedo, 1995).

De las respuestas que se obtuvieron, las mujeres mayoritariamente dijeron que los tipos de conflictos que tienen son por los novios, chismes y traiciones o porque se caen mal. Otras problemáticas que se presentan son porque entre ellas no quieren hablar y explicar las cosas o porque “creen cualquier cosa que les dicen”. Ante la pugna, dicen algunas alumnas que suelen pelearse física o verbalmente, una estudiante señala que una forma de agredirse es con jalones de pelo y agrega diciendo que sólo algunas veces hablan; otra alumna dice que ello depende de la situación, pues algunas [compañeras] si hablan (enfrentan con palabras) [mientras que] otras se van a los golpes. Es curioso que todas las mujeres entrevistadas determinan que la forma de resolver un conflicto es hablando, pero a la vez, algunas de ellas dicen que los conflictos suelen resolverlos con golpes.

Los varones afirman que los tipos de conflictos que tienen son por pelearse, molestarte, golpearse o también por llevarse, ofenderse y no aguantarse, aunque también son de tipo amoroso... [y] porque... [sus otros compañeros los] insultan. Particularmente, un estudiante dice que los enfrentamientos son ocasionados por alguna novia, mientras que otro afirma que son producidos por decirse

de cosas, a su vez otro estudiante señala que los varones son muy problemáticos y que esa es la causa. De manera generalizada el alumnado dice que cuando tienen un conflicto, los hombres suelen responder agresivamente, de manera violenta, con golpes, enojados sin medir las consecuencias. Pero cuando tienen que resolver un conflicto la opinión está dividida, algunos aseveran que lo hacen dialogando, con palabras o hablando, pero otros afirman que los resuelven con violencia y golpes, concretamente un alumno dice que depende de la manera de pensar de las personas.

Para indagar en la forma de juego pesado entre los hombres y las mujeres, se les preguntó las formas de insultarse entre sí, las alumnas de manera general dijeron que se insultan de forma verbal con groserías o malas palabras; una estudiante por ejemplo señaló que cuando lo hacen consideran los defectos de la otra o el otro, o suelen llamarse entre sí “perra”, “perra de esquina”, “pendeja”, “zorra”; se dicen insultos como “chinga tu madre”, “eres una puta”, “mosca muerta”, “ofrecida”, “quieres con todos”, “vete a la...”, “hipócrita”, “chismosa”, “estúpida”, “fresa”, “hija de tu...”, “me cagas” y “presumida”.

Los varones señalaron que la manera de agredirse es mediante groserías y golpes, específicamente se insultan cuando no tienen nada que hacer, pero que también lo hacen poniéndose apodos. Algunos de los insultos que se dicen son: “puto” y “pendejo”; “tu mamá es...”, “pata”, “hijo de tu p...”, “vete a la v...”, muy similares a los que las mujeres emplean.

## CONCLUSIONES

El trabajo que aquí se presenta es un extracto de una tesis de posgrado realizado en el periodo 2017-2019 titulada *Dinámicas de convivencia entre estudiantes de secundaria. Repensando los roles y estereotipos de género* en la que se llevó un proceso de intervención y

análisis más profundo.<sup>8</sup> Después de presentar los datos anteriores se considera que es importante hacer hincapié en la naturalización de la violencia, pues, aunque sea consensual, el que los participantes encuentren lógico, divertido y necesario llevar a cabo actos de violencia en contra de sus pares, de alguna forma fomenta dinámicas de convivencia en constante tensión (Mejía y Saucedo, 2011), que se hallan alejadas de la empatía, el cuidado y el respeto por el otro. Por ello es necesario intervenir, sensibilizar e incidir en las dinámicas de convivencia, sin embargo, para hacerlo primero es necesario comprender, mirar los contenidos simbólicos y sociales que movilizan dichas prácticas, así como la configuración de la subjetividad tanto colectiva como individual que la sostiene y la genera. Por lo que la cultura de paz constituiría un medio para desnaturalizar los estereotipos de género, las imágenes del enemigo y al mismo tiempo promover ideales de paz, tolerancia, no violencia y la apreciación mutua entre los individuos y grupos. La cultura de paz podría ayudar a consolidar una nueva forma de ver, entender y vivir el mundo. A través de la configuración de otro lenguaje y de la comprensión tanto del propio cuerpo generizado como de los otros cuerpos; en pro de la autoestima, la empatía, el desarrollo de la afectividad, en la apreciación de lo distinto, mostrando los sentimientos, admitiendo el sufrimiento, las frustraciones y las limitaciones propias (Fisas, 1998).

## REFERENCIAS

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

---

<sup>8</sup> En el cual el enfoque de cultura de paz se convirtió en un instrumento útil para movilizar al estudiantado, para encarar los mandatos culturales de género y superar la violencia con los que éstos se articulan, reproducen y justifican (Fisas, 1998).

- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence a l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123. 35-45. Recuperado de <http://www.inrp.fr/édition-electronique/archives/revue-francaisede-pedagogie>.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación*. Madrid: Morata.
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 1-26). Barcelona, España: Icaria/NESCO. [https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una\\_cpaz.pdf](https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf)
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. México: Morata.
- García Villanueva, J. (2017). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada*. México: UPN.
- Garda, R. (2004). Complejidad e intimidad en la violencia de los hombres. Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. En T. Fernández. (coord.). *Violencia contra la mujer en México*. (pp. 119-142). México: CNDH.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones de género en la cultura de patio de recreo. En P. Woods y M. Hammersley. (comps.). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. (pp. 35-70). Barcelona: Paidós/MEC.
- Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina*, 8.
- Jiménez, M. (2015). Algunas ideas acerca de la construcción social de las masculinidades y las feminidades el mundo público y el mundo privado. En M. Jiménez y O. Tena. (coords.). *Cómo seguir siendo hombre en medio de la crisis económica*. (pp. 103-124). México: UNAM.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- McLaren, P. (2007). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Meana, T. (2004). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. España: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Mejía, J. y Saucedo, C. (2011). Ponencia Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_17/0094.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0094.pdf)
- Mejía, J. (2012). Relaciones sociales y sus significados en un "grupo pesado" de primero de secundaria, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_17/ponencias/1018-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1018-F.pdf)
- Montero, A. (2008). *¿Por qué las matan?* *Diariovasco.com*. Recuperado de <https://www.diariovasco.com/20080128/opinion/articulos-opinion/matan-20080128.html>

- Muñoz Delgado, E. (2012). La agresión y la violencia. Una mirada multidisciplinaria. En M. Medina Mora. (coord.). *Salud Mental*. (pp. 539-540). México: El Colegio Nacional. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000600013](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600013)
- Rivas, P. (2009). Detrás del feminicidio está el concepto social de “ser hombre”. En Cimacnoticias. Periodismo con perspectiva de género. Recuperado de <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/44974>
- Saucedo, C. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un Conalep*. (Tesis de doctorado). México: DIE-CINVESTAV.
- UNFPA (2010). La reducción de la discriminación y la homofobia como estrategia preventiva para el VIH, condiciones de vulnerabilidad al VIH-SIDA e ITS y problemas de acceso a la atención de la salud en personas homosexuales, bisexuales y trans en la Argentina, Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/XGAztQ>



**APORTACIÓN INVITADA**  
**GÉNERO, SEXUALIDAD Y CIENCIAS NATURALES**



**SEXUALIDAD Y EMBARAZO PRECOZ:  
¿CÓMO INTERVENIR EN LA CLASE  
DE CIENCIAS NATURALES?**

*Claudia Ivonne Hernández Ramírez*

**INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo es una propuesta de trabajo para nivel primaria en materia de sexualidad y género. El texto comienza con un esbozo sobre la incidencia de los embarazos en la adolescencia, después se describen los contenidos propuestos para ser enseñados en el tercer periodo de la educación básica (cuarto, quinto, sexto de primaria; también se consideró primero de secundaria), el fundamento curricular se retomó del plan y programas 2011 porque el *Libro de Ciencias naturales* tiene ese enfoque y aún el profesorado lo sigue utilizando. Posteriormente, se describe un dispositivo de enseñanza y de aprendizaje bajo una perspectiva que plantea utilizar múltiples representaciones para explicar un fenómeno biológico a través de la construcción de modelos científicos escolares. Se concluye con la importancia de entretejer un puente sólido entre la sexualidad, el cuerpo y el género como parte integral de la enseñanza de las ciencias.

## SEXUALIDAD Y EMBARAZO PRECOZ: PANORAMA GENERAL

En México, el índice de embarazos en adolescentes se ha incrementado y representa una de las causas de mortalidad entre jóvenes de 15 y 19 años (Gamboa Montejano y Valdés Robledo, 2013; Villa y Jiménez, 2019, párr. 2). La falta de apoyo, información y orientación en materia de salud reproductiva y educación sexual para niñas y adolescentes, son cuestiones que han ocasionado que en esta etapa de la vida se haya empezado a considerar un problema de salud pública, común en todo el mundo (Ramos, 2011).

El embarazo a edad temprana se ha convertido en una “epidemia” –en sentido metafórico– en México. Según el demógrafo Carlos Welti, del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), anualmente se registran en la Ciudad de México más de 400 000 bebés de madres menores de edad, la cifra no disminuye, lo que representa 20 % del total de nacimientos (Welti, en Gómez Quintero, 2016). Además, señala que ese mismo fenómeno se ha registrado en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Puebla.

El embarazo en la adolescencia es una preocupación alarmante y un fenómeno que generalmente acarrea consecuencias graves que afectan negativamente en la salud de las jóvenes mujeres y en la de su crianza. Se considera un problema económico porque posibilita desempleo, mano de obra barata, ingresos inferiores y condiciona los ingresos futuros, el acceso a oportunidades laborales especializadas de calidad y el desarrollo humano sustentable, lo que incide en el incremento de la exclusión y la desigualdad, coadyuvando en el fortalecimiento y perpetuación del círculo de la pobreza y la feminización de la miseria (Beltrán Molina, 2006). Además, amplía las brechas sociales y de género; inequidades sociales y de justicia; se trata de un tema de proyecto de vida, de educación y de salud (Consejo Nacional de Población [Conapo], 2014). Es un problema educativo porque impele hacia la deserción escolar o bajo rendimiento, debido al desconocimiento que existe sobre el uso de los

métodos anticonceptivos lo cual produce un número elevado de bebés no deseados e infecciones de transmisión sexual (Barinas y Flores Chang, 2011).

Desde hace muchos años, el tema ha estado en las agendas de salud y educación en México y apenas se ha ido desarrollando. Aunque la sexualidad tiene importancia a lo largo de la vida, en la adolescencia adquiere una mayor dimensión por sus características biológicas, psicológicas y sociales, y como dimensión humana toca emociones, sentimientos y está íntimamente relacionada con las creencias y los valores de cada persona (Armendáriz Ortega y Medel Pérez, 2010).

Basta recordar, que es en la etapa de la pubertad donde se producen cambios endocrinos y morfológicos, tanto en las mujeres como en los hombres porque aparecen los caracteres sexuales secundarios, la transformación y crecimiento de sus genitales, además de la aparición de la menarca y la eyaculación. Debido a este proceso surgen nuevas formas de relación con los adultos, nuevos intereses, actividades de estudio y cambios en la conducta. Las adolescentes llegan a ser fértiles aproximadamente entre seis o siete años antes de ser maduras emocionalmente (González Sáez, Hernández Sáez, Conde Martín, Hernández Riera y Brizuela Pérez, 2010).

Desde el aspecto biológico, la menarquia<sup>1</sup> temprana probablemente influye sobre el inicio prematuro en las relaciones sexuales en las mujeres, con riesgo de embarazo precoz. Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos en una investigación realizada por Corona Lisboa (2015) señala que se ha visto que el mayor peligro del embarazo adolescente no parece estar influenciado por las condiciones fisiológicas de las adolescentes, sino por la influencia de las variables socioculturales, las condiciones de cuidado y atención médica que se les proporcione, demostrándose que el factor imperante en esta problemática de salud pública, es el componente socioeconómico y cultural.

---

<sup>1</sup> Término para referir el primer sangrado, es decir, la menstruación.

De acuerdo con (González Sáez, Hernández Sáez, Conde Martín, Hernández Riera y Brizuela Pérez, 2010) la iniciación y el descubrimiento sexual en esta etapa de desarrollo es pronto y apresurado, según lo reportado en su investigación se debe a una preparación insuficiente, información tergiversada y expresada a través de amistades, presiones externas de la pareja o simplemente curiosidad, no existe una educación científica oportuna en temas de sexualidad, salud reproductiva en los derechos y responsabilidades correlativas. Las consecuencias de esta situación son diversas y preocupantes por el aumento de uniones consensuales y familias precoces, infecciones de transmisión sexual, riesgo de violencia y baja utilización de la anticoncepción.

Según datos de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut) realizada en el año 2006 (en Acosta Varela y Cárdenas Ayala, 2012) se estima que en el año 2000 ocurrieron en el país 366 000 nacimientos de madres entre 15 a 19 años, lo que representó una tasa de fecundidad de 70 por 1000 mujeres en este grupo de edad. La fecundidad de la población adolescente es la más alta de todo el periodo reproductivo de las mujeres. En México, hacia el año 2000, 30 % de las mujeres en edad fértil no usaba métodos anticonceptivos modernos. Entre las adolescentes mexicanas, 30 % no utilizó métodos anticonceptivos durante su primer contacto sexual.

De acuerdo con Campero Cuenca, Atienzo, Suárez López, Hernández Prado y Villalobos Hernández (2013) en México el porcentaje de nacimientos registrados de madres menores de 20 años en 2005 fue de 17.4 %; en el estado de Chihuahua, este porcentaje correspondió a 20.4 % y para el año 2007 se incrementó a 21.8 % lo que situó a Chihuahua como el estado con el porcentaje de embarazo más alto de todo el país. Aparejado a este fenómeno se suma la implicación de valoraciones culturales relacionadas con lo que es considerado femenino y masculino.

Hablar de la sexualidad en la infancia y adolescencia provoca una efervescente y alarmante incitación al desconocimiento del funcionamiento del cuerpo, a la vez que se propalan significados

provenientes de la familia, la escuela, la sociedad, los medios masivos de información y los discursos religioso y político, que continúan mirando estos temas con aberración, asco y desde una visión de la reproducción humana. Pero ¿Cuál es el rango etario que considera el embarazo en la adolescencia? La Organización Mundial de la Salud (OMS) denomina embarazo precoz al lapso de vida transcurrido entre los 10 y 19 años, en atención a que se presenta antes de que la madre haya alcanzado la suficiente madurez emocional para asumir la compleja tarea de la maternidad. La OMS (Gamboa Montejano y Valdés Robledo, 2013) define como adolescencia al periodo de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socioeconómica.

De acuerdo con lo establecido en la Ensanut (2012, en Gamboa Montejano y Valdés Robledo, 2013), la adolescencia es una etapa en la que se establecen patrones de comportamiento para la vida al transitar de la niñez a la edad adulta. Por lo tanto, se considera que las decisiones que en esta etapa se tomen serán decisivas para el futuro de las personas. Es en la adolescencia temprana, que comienza a partir de los 10 a los 13 años en los cuales biológicamente se constituye el periodo peripuberal, que inicia con grandes cambios corporales y funcionales. La OMS define a la adolescencia como el periodo de vida que se caracteriza por una serie de cambios orgánicos –pubertad– así como por la integración de funciones de carácter reproductivo –ciclo menstrual en las mujeres y ciclo espermático en los hombres–, acompañados de profundos cambios psicosociales de ajuste a un ambiente sociocultural cambiante y, en ocasiones, hostil. Psicológicamente, el adolescente comienza a perder interés por los padres e inicia amistades básicamente con individuos del mismo sexo. Intelectualmente, aumentan sus habilidades cognitivas y sus fantasías; no controla sus impulsos y se plantea metas vocacionales irreales. Personalmente, se preocupa mucho por sus cambios corporales con grandes incertidumbres por su apariencia física. Muchos adolescentes, sobre todo en países en

vías de desarrollo como México, encuentran múltiples dificultades para ajustarse a esta etapa de su vida, en particular en lo relativo a su sexualidad (Armendáriz Ortega y Medel Pérez, 2010).

Beltrán Molina (2006) señala que aún persiste la idea de que la mujer debe iniciar tempranamente su vida reproductiva. Muchas adolescentes se casan, quedan embarazadas y tienen hijos antes de estar lo suficientemente maduras física, emocional y socialmente para ser madres. En algunos casos, el embarazo es accidental y es el resultado de experimentar con la sexualidad o de la falta de conocimiento sobre cómo prevenir la concepción. En otros casos, las mujeres buscan el embarazo y la maternidad para alcanzar un estado de adultez o llenar un vacío emocional (Ramos, 2011).

Configuración explicativa que permite adentrarse a un problema sumamente complejo, que no sólo reviste el argumento desde un plano social, habría que preguntarse ¿cómo es abordada esta temática desde el ámbito de las ciencias naturales?, ¿cuáles son los contenidos que permiten explicar el funcionamiento del cuerpo humano?, en específico, la transición de la etapa de la pubertad hasta alcanzar la madurez sexual y tratar de concientizar al alumnado que biológicamente los sistemas nervioso, endocrino y sexual están correlacionados de manera interna y externa porque existen procesos de desarrollo que conllevan implicaciones en la interacción con otros seres vivos en un plano social, cultural y de placer.

### **¿QUÉ CONTENIDOS DE CIENCIAS NATURALES SE ENSEÑAN EN LA ESCUELA?**

Considerando las preguntas anteriores, se revisó el currículo mexicano de educación básica, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del plan y los programas de estudio que están en el *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica* (2011a), en ellos, se menciona que, desde los niveles de preescolar, primaria y secundaria la enseñanza científica

contribuirá a la formación del pensamiento crítico, así como al manejo de métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad, además de relacionar aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. De acuerdo con este planteamiento curricular, en los aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017b) prevalece que el estudiantado debe tener una función activa en la construcción del conocimiento al intercambiar ideas y argumentar, compartir sus saberes, confrontar sus puntos de vista, reconstruir sus modelos iniciales, buscar y seleccionar información de manera crítica, interaccionar entre pares y grupos, plantearse preguntas, aprender a usar instrumentos y argumentar por escrito para convencer con base en razones científicas.

En los subsecuentes párrafos se describirá la conformación curricular de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– de forma somera, para comprender que se exige que aprenda el estudiantado desde el ámbito de las ciencias en la escuela.

El estudio de las ciencias naturales en educación preescolar, desde los campos formativos –Exploración y Conocimiento del Mundo y, Desarrollo Físico y Salud– buscan que el alumnado desarrolle un

pensamiento reflexivo con la finalidad de que ponga en práctica la observación, la formulación de preguntas, la resolución de problemas y la elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas; como el análisis de los fenómenos (SEP, 2011b, pp. 49-50).

En educación primaria, la asignatura de Ciencias naturales está enfocada en propiciar una formación científica básica desde tercero a sexto grados, respectivamente. La finalidad es acercar al alumnado al estudio de los fenómenos de la naturaleza y de su vida personal de manera gradual, con explicaciones metódicas y complejas, además, de que pueda desarrollar habilidades y construir actitudes positivas asociadas a la ciencia (SEP, 2011c). La asignatura pretende favorecer la toma de decisiones responsables e informadas a favor

de la salud y el ambiente (SEP, 2011d), este mismo planteamiento opera en educación secundaria en la materia de Ciencias, con énfasis en Biología, en el primer grado.

En secundaria, se retoma la visión integral del funcionamiento del cuerpo humano con contenidos que permitan contextualizar su estudio en situaciones de la vida cotidiana y rebasar el ámbito escolar, al referir asuntos de interés y relevancia para el estudiante, como los que se asocian con los principales problemas de salud que pueden originarse o agravarse durante la adolescencia (SEP, 2011b).

Este trayecto formativo de la educación básica tiene propósitos específicos para el estudio de las ciencias naturales puesto que busca que niñas, niños y adolescentes reconozcan a la ciencia como una actividad humana en permanente construcción, también se pretende que tomen decisiones conscientes y responsables sobre su salud, el cuidado de su cuerpo y el medio ambiente que los rodea, que desarrollen habilidades asociadas al conocimiento científico, que comprendan, interpreten y representen los procesos y fenómenos biológicos, físicos y químicos en situaciones diversas (SEP, 2011e).

El planteamiento curricular dibuja un perfil con posibilidad de ser alcanzado desde un cuerpo fundamentado teóricamente que busca alejarse de una visión de ciencia centrada en la transmisión de conocimientos únicos, que explican cómo es el mundo y que se presumen infalibles para determinar la verdad. Desde lo expuesto por la SEP (2011a) en el plan y los programas de estudio, se pretende enseñar que la ciencia es el resultado de una actividad humana compleja y que la educación en ciencias debe desterrar la idea tradicional de la enseñanza expositiva de contenidos y virar hacia la formación científica básica que permita al alumnado a pensar científicamente.

Bajo dicha lógica, en el nuevo modelo educativo (SEP, 2017a) se busca que en el campo Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social se desarrolle el pensamiento crítico, que el alumnado tenga

la capacidad para cuestionar e interpretar tanto ideas como situaciones, datos de diversa índole; así como analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos (SEP, 2017b). El objetivo central de este campo es que el estudiantado adquiera una base conceptual para explicarse el mundo en el que habita y que desarrolle habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos, en síntesis, que logren ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables.

La intención sustantiva del estudio de las ciencias en educación básica es coadyuvar en la formación de la ciudadanía para que participe democráticamente, con fundamentos y argumentos en la toma de decisiones acerca de asuntos científicos y tecnológicos de trascendencia individual y social, vinculados a la promoción de la salud y el cuidado del medio ambiente y contribuya en la construcción de una sociedad más justa con un futuro sustentable que demanda el mundo en la actualidad (SEP, 2017b).

En resumen, al concluir la educación básica se espera que el alumnado alcance los estándares curriculares de ciencias (SEP, 2011e) lo cual implica una “formación científica básica, la adquisición de un vocabulario o lenguaje científico, la capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales y su aplicación en diferentes contextos o situaciones de relevancia social y ambiental” (pp. 88-89).

La importancia de este acercamiento al currículo permite comprender la estructura general de lo que se exige en la educación básica y los contenidos que el alumnado debe aprender en la asignatura de ciencias naturales, además de que es un referente indispensable para la estrategia didáctica.

#### **EL LIBRO DE TEXTO COMO HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO**

La investigación educativa reporta que los materiales curriculares influyen en la práctica profesional de los docentes y el libro de texto

es uno de los soportes más fieles del currículo escolar porque se considera una guía privilegiada para su ejecución. De acuerdo con Molina Puche, Alfageme González y Miralles Martínez (2010) los libros de texto tienen una enorme influencia en el profesorado al momento de tomar decisiones para la planeación puesto que contribuyen a establecer los cánones de verdad del conocimiento.

Al revisar los libros de texto gratuitos de ciencias naturales de cuarto, quinto, sexto de primaria y primero de secundaria se encontró que éstos señalan otra cosa muy diferente y distante a la perspectiva que se presume en dicho plan y programas de estudio 2011; por ejemplo, los ejercicios de evaluación se inclinan en la verificación y comprobación de los contenidos referidos al tema. En el *Libro de Ciencias naturales* de cuarto de primaria, el tema 1. Los caracteres sexuales de mujeres y hombres, se evalúa al finalizar el bloque y se resume en dos cuestionamientos: “¿Por qué es importante conocer los órganos que forman parte de tu sistema sexual? Menciona algunas situaciones de la vida diaria en la que aún falta alcanzar la equidad de género” (SEP, 2014a, p. 38).

En quinto de primaria, en el *Libro de Ciencias naturales* el tema 3. Funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular, su aprendizaje se corrobora a través de completar un cuadro en donde se clasifican los caracteres sexuales primarios y secundarios (SEP, 2014b).

En sexto de primaria, en el *Libro de Ciencias naturales* se evalúan dos temas: Etapas del desarrollo humano: la reproducción e Implicaciones de las relaciones sexuales en la adolescencia a través de una pregunta

[En el primer caso]

Menciona los cambios físicos y emocionales más notables que aparecen en la adolescencia (SEP, 2014c, p. 48).

[En el segundo a través de reactivos]

Existen consecuencias por no usar condón al tener relaciones sexuales, entre ellas, el riesgo de adquirir una infección de transmisión sexual. ¿Qué

enfermedades de este tipo pueden presentarse por este hecho? Subraya la o las respuestas correctas.

- a) VIH-Sida
- b) Sífilis
- c) Gonorrea
- d) Todas las anteriores

De acuerdo con lo que has aprendido e investigado, ¿existen otros métodos anticonceptivos?, ¿cuáles son? Subraya la o las respuestas correctas

- a) Pastillas para dormir
- b) Billings
- c) Hormonas, implantes subdérmicos
- d) Técnicas de cirugía correctiva (SEP, 2014c, p. 48).

En el primer grado de la secundaria, se emplea un libro de texto proveniente de una editorial autorizada y reconocida en el catálogo oficial por la SEP. En el bloque cuatro: La reproducción y la continuidad de la vida, el tema está organizado en cuatro secuencias de aprendizaje, que comienzan con una situación inicial que busca la introducción al tema por medio de la reflexión. Posteriormente, se describe y explica la temática desde una óptica que implica ver a la sexualidad desde un plano biopsicosocial y poco a poco se introducen términos científicos. Las actividades se encaminan al análisis y la reflexión desde lo individual hasta el trabajo colectivo. En el cierre se busca recuperar lo representado en la fase de inicio. En los ejercicios de autoevaluación se pretende que el alumnado logre verificar qué tanto avanzó en el aprendizaje de la lección. A continuación, se presenta el ejemplo de autoevaluación de la secuencia 25, que se le plantea al alumnado en el libro de texto *Ciencias 1. Biología. Primer grado* (ver tabla 1):

**Tabla 1. Hacia una sexualidad responsable, satisfactoria y segura, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia**

Autoevaluación			
Marca con una ✓ la opción que consideres que representa tu avance y responde.			
¿Qué evalúo?	Sí	No	¿Por qué? ¿Qué me falta?
Distingo la diferencia entre sexo y sexualidad			
Explico y valoro los cuatro potenciales de la sexualidad humana			
Explico y valoro la sexualidad como una construcción cultural			
Comprendo que la sexualidad es una realidad cambiante y que depende de nuestra cultura			

Fuente: extraído del libro *Ciencias I. Biología. Primer grado*. (Limón, Mejía y Aguilera, 2016, p. 200).

Este tipo de evidencia muestra la disparidad entre lo que se plantea en el plan y programas de estudio con las actividades propuestas en los libros de texto porque se espera que el estudiantado vierta los contenidos aprendidos de la asignatura para comprobar y verificar el manejo de información. No se busca que el alumnado construya explicaciones científicas escolares y las utilice en situaciones prácticas para comprender fenómenos –físicos, químicos, naturales y biológicos– que acontecen en su realidad cotidiana.

### ¿CÓMO INTERVENIR EN LAS CLASES DE CIENCIAS NATURALES?

La ciencia forma parte de la cultura construida por las mujeres y los hombres a lo largo de los siglos. García y Sanmartí (2006) mencionan que una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias en la escuela es ayudar al alumnado a apropiarse de esa cultura, es decir, alfabetizar científicamente, lo cual implica pensar desde las teorías, esto es, a través de modelos para que el estudiantado sea capaz de ponerlos en práctica e interpretar los hechos, sin que el profesorado los explique (López Rúa y Tamayo Alzate, 2012). Desde

la perspectiva de la modelización, se opta porque el estudiantado construya modelos que le permitan aprender elementos clave del modelo científico (Canedo Ibarra, Castelló Escandell, García Wehrle, Gómez Galindo y Morales Blake, 2012).

Hablar de modelos implica comprender que éstos se generan para dar respuesta a una forma de mirar la realidad, ya que el ajuste modelo-realidad no es global, sino sólo relativo a aquellos aspectos del mundo que los modelos intentan capturar (Sanmartí, 2002). Los componentes que constituyen a un modelo son: “elementos, relaciones, operaciones y reglas que rigen las interacciones entre los componentes del modelo” (Lesh y Doerr, 2000 pp. 9-10) es decir, a través de estas categorías se representan los elementos conceptuales que permiten resaltar los aspectos relevantes de los fenómenos a estudiar.

Aprender ciencia en la escuela, desde la perspectiva de la modelización implica ayudar al alumnado a construir modelos que sean significativos y relevantes, que se conecten con fenómenos familiares sobre los cuales puedan pensar, hablar y actuar (García y Sanmartí, 2006). A continuación, se describe la estructura general del dispositivo didáctico y las actividades como una forma de planeación y organización de acciones concretas para que el profesorado intervenga en una realidad educativa específica (ver tabla 2).

**Tabla 2. Estructura general del dispositivo didáctico**

<p><i>Objetivo general:</i> Que el alumnado construya un modelo explicativo para dar cuenta del fenómeno biológico de la menstruación, a partir de establecer la relación existente entre los sistemas endocrino y sexual e identifique los aspectos socioemocionales que conlleva el sangrado menstrual.</p>		
<p><i>Objetivos específicos:</i> Identificar que, al madurar el cerebro en la etapa de la pubertad, el hipotálamo libera hormonas que estimulan la hipófisis lo cual provoca en el cuerpo humano la aparición de caracteres sexuales secundarios y distintas emociones. Comprender que el hipotálamo envía una hormona al sistema sexual para que estimule un óvulo que recorrerá las trompas de Falopio para llegar al útero y alojarse en el endometrio. Comprender que si el óvulo no se fecunda es expulsado por la vagina con vasos sanguíneos provenientes del endometrio. Concientizar que el dolor menstrual se genera porque el útero se contrae y comprime el exceso de tejido vaginal y ello influye en el estado socioemocional de las mujeres.</p>		
<p><i>Población a quien está dirigida:</i> Estudiantado de 5° de primaria Edades comprendidas entre 10 y 11 años Asignatura de Ciencias Naturales</p>		<p><i>Lugar:</i> Escuelas primarias públicas y privadas Turno indistinto</p>
<p><i>Tiempo estimado</i></p>	<p>Número de sesiones 6</p>	<p>Cada sesión tendrá una duración de 60 a 90 minutos de acuerdo con la organización de cada actividad</p>
<p><i>Tema:</i> Fenómeno biológico de la menstruación</p>		
<p>Perspectiva teórica de modelos y modelización</p>		
<p><i>Materiales:</i> Hojas blancas, lápices, colores, tijeras, pegamento, plastilina</p>		
<p>Rol del profesorado Dirige y orienta las actividades de construcción de representaciones. Explica cuando es necesario. Cuestiona al estudiantado para propiciar la reflexión sobre el tema.</p>	<p>Rol del estudiantado Participan de manera individual, grupal y en equipo. Construye representaciones (escrita, gráfica) para explicar el fenómeno biológico de la menstruación. Aplica a situaciones específicas lo aprendido en clase.</p>	

Fuente: elaboración propia (2019)

**Dispositivo didáctico-actividades: el sangrado menstrual**

<b>Sesión I: Actividad de exploración inicial</b>				
¡A explorar los modelos!				
En esta actividad se pretende que el alumnado exprese su modelo explicativo inicial a través de la exposición de sus creencias, ideas o conocimientos por medio de representaciones escritas y gráficas para identificar el pensamiento que tiene sobre el fenómeno biológico de la menstruación.				
Momento de la modelización	¿Qué hace el profesorado y el alumnado?		Elementos teóricos del currículum escolar	Representación para comunicar el modelo
Construcción del modelo explicativo inicial	-Da instrucciones para resolver el instrumento I "Lo que pienso", por escrito (ver anexo I).	-Resuelve el instrumento (dos situaciones). S1. "Estamos creciendo" S2. "La sorpresa de Joel"	Condiciones: caracteres sexuales secundarios: crecimiento de vello en las axilas y los genitales, crecimiento de senos, aumento de estatura, cambio de voz.	Discurso escrito e imágenes.

<b>Sesión 1 y 2: Actividad de introducción de nuevos puntos de vista I</b>				
¡Conozco mi cuerpo!				
En esta actividad se pretende que el alumnado incorpore algunos elementos conceptuales (condiciones y entidades) de su modelo inicial para explicar el fenómeno biológico de la menstruación, a partir del reconocimiento de las diferencias de los caracteres sexuales secundarios en niños y niñas.				
Momento de la modelización	¿Qué hace el profesorado y el alumnado?	Elementos teóricos del currículum escolar	Representación para comunicar el modelo	
Revisión de modelos	<p>-Comienza la clase realizando algunas preguntas detonadoras, como: ¿qué características físicas diferencian los cuerpos de las personas?, ¿mi cuerpo ha cambiado?...                      -Usa el libro de texto de ciencias naturales de 5º de primaria (pp. 35, 36, 37 y mitad de la 38 del tema 3. <i>Funcionamiento de los aparatos sexuales y el sistema glandular</i>) con la finalidad de identificar cómo se relacionan los sistemas endocrino y sexual.                      -Lee junto con el alumnado el "Dato interesante" de la p. 41, para comentar con ellos cuál es la relación que tiene el sistema endocrino con sus emociones y cómo al madurar el cerebro, el cuerpo experimenta nuevas emociones en la pubertad.</p>	<p>-Participan de forma individual al contestar las preguntas detonadoras.                      -Leen el libro de ciencias naturales para identificar el tema.                      -Comentan con la maestra y con el grupo, algunos aspectos emocionales que se experimentan al alcanzar la pubertad.                      -Realizan la actividad propuesta en la p.37 del libro.</p>	<p>Relaciones: cerebro, sistema endocrino.                      Condiciones: madurez sexual, pubertad y caracteres sexuales secundarios.</p>	<p>Dibujos o modelos propuestos en la p. 37 del libro de texto.</p>

<b>Sesiones 3 y 4: Actividad de introducción de nuevos puntos de vista 2</b>			
<i>Y, ¿qué son las hormonas?</i>			
En esta actividad se pretende que el alumnado incorpore la entidad hormona y comprenda cuál es la relación de ésta con los sistemas endocrino y sexual.			
Momento de la modelización	¿Qué hace el profesorado y el alumnado?	Elementos teóricos del currículum escolar	Representación para comunicar el modelo
Construcción del modelo explicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reparte la lectura 1: “<i>Un viaje por el cuerpo: las hormonas</i>” (ver anexo 2). Y solicita al estudiantado que la lea de manera individual, subrayando las palabras nuevas.</li> <li>-Comenta con el alumnado la lectura, resolviendo dudas.</li> <li>-Proyección de video: “<i>Control hormonal del ciclo menstrual</i>” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UNQJNT65piY">https://www.youtube.com/watch?v=UNQJNT65piY</a></li> <li>-Después de ver el video, la docente cuestiona lo siguiente: ¿qué son las hormonas?, ¿cómo se relacionan con el crecimiento?, ¿cuáles son las hormonas que se vinculan con los sistemas sexuales?, ¿cómo actúan las hormonas en el cuerpo?, ¿cuál es el papel del hipotálamo?, ¿qué es el sistema endocrino?</li> <li>-Proporciona al estudiantado los instrumentos 2 y 3, dando las indicaciones para que resuelvan las actividades.</li> <li>-Organiza al alumnado en parejas, para que compartan y comparen sus trabajos, y les pide que atrás de sus hojas escriban qué creen que les faltó y en qué se diferencia su trabajo con el de sus compañeros.</li> </ul>	<p>Entidades: cuerpo de las mujeres, hormonas, hipotálamo, hipófisis, ovarios, óvulos, trompas de Falopio, útero, endometrio, vagina y sangre.</p>	Discurso escrito e imágenes.

<b>Sesión 5: Actividad de síntesis</b>				
¡Comprendo y comunico a través de mi modelo!				
En esta actividad se pretende que el alumnado reconozca y tome conciencia del modelo explicativo construido, es decir, que reflexione sobre los elementos incorporados y sus relaciones entre sí e identifique la causa del dolor menstrual y su relación con las emociones.				
Momento de la modelización	¿Qué hace el profesorado y el alumnado?	Elementos teóricos del currículum escolar	Representación para comunicar el modelo	
Utilización de los modelos	<p>-Inicia la clase solicitando al alumnado que realice la lectura de la p. 38 (desde funcionamiento de los ovarios y del útero), pp. 39 y 40 del libro de texto.</p> <p>-Posteriormente, compartirá con el grupo la siguiente situación para detonar la discusión y la utilización de los modelos construidos: Laura leyó en su libro de texto de ciencias naturales y consultó en una página de internet, que al iniciar la menstruación su cuerpo está preparado para poder reproducirse (¿cómo se relaciona la menstruación con la reproducción humana?, ¿cuál es la importancia de comprender el fenómeno de la menstruación?, ¿cuál es la relación entre madurez sexual y embarazo?, ¿cuál es el papel de las emociones en la pubertad?, ¿cuál es la causa de los cólicos menstruales?, ¿cómo sucede un embarazo?)</p>	<p>-En equipos comentarán el caso planteado y darán respuesta por escrito a las preguntas realizadas, mediante la elaboración de una carta, como la que se propone en el instrumento 4 (ver anexo 5).</p>	<p>Relaciones: liberación de hormonas desde el hipotálamo; estimulación y maduración de óvulos, desprendimiento de óvulo de un ovario; desplazamiento del óvulo por la trompa de Falopio hasta el útero; alojamiento del óvulo en el endometrio y expulsión del óvulo con el endometrio a través de la vagina al no ser fecundado.</p>	<p>Discurso escrito e imágenes.</p>

Fuente: elaborada por la autora.

## CONSIDERACIONES FINALES

Las temáticas relacionadas con la sexualidad humana aún se ven como contenidos sancionados e inapropiados, las prácticas y los modos de hacer, intervenir y pensar reflejan la construcción de la realidad de las personas, en este caso, del profesorado porque navegan entre la controversia, la continuidad y la adaptación al contexto de nuevas propuestas pedagógicas o mandatos de las reformas educativas sin modificar enseñanzas sedimentadas en la costumbre (Viñao Frago, 2008).

Es necesario buscar que el estudiantado construya explicaciones científicas que ayuden a comprender cómo se vinculan los cambios en el comportamiento emocional durante la menstruación y las implicaciones sociales y culturales relacionadas con dicho fenómeno. Lo importante de este dato es modificar la visión que se tiene de las mujeres en ese periodo, superar la tradición hegemónica, el conservadurismo moral que opera como control ideológico y como instrumento de poder; que ha imperado en distintos ámbitos del conocimiento negándole al estudiantado el derecho a conocer su cuerpo en el ejercicio de su sexualidad desde la niñez hasta la vejez (Díaz Villa, Morgade y Román, 2011; Martínez Rodríguez, 2010).

Desde el planteamiento propuesto en esta investigación, se busca que la enseñanza se aleje de una visión centrada en la transmisión de conocimientos únicos, que explican cómo es el mundo y que se presumen infalibles para determinar la verdad. Es necesario ir construyendo desde la escuela una imagen de la ciencia como aquella actividad humana compleja, situada en contextos reales y cercana a la gente. La sexualidad no se ve como parte integral de la vida de las personas sino desde la genitalidad y aluden a los enfoques clásicos médicos, patológicos y biológicos que reducen las prácticas de enseñanza a la información y prevención (Roa García, 2016).

En la educación primaria aún los libros de textos persisten como fuentes de conocimiento que apoyan la exposición y explicación del profesorado para ejemplificar las temáticas a enseñar; por ejemplo,

cuando se revisaron los libros de ciencias naturales aparecen las imágenes de cuerpos que se muestran separados de un contexto social, es decir, no se discuten las relaciones de poder a las que están sometidos ni los vínculos que tienen lugar en el momento histórico por el que cada sociedad atraviesa, así como en la particular biografía de cada persona (Kohen y Meinardi, 2016; Rosales Mendoza, 2010), esa parte de discusión correspondería realizarla al momento de ir relacionándola en la clase y para ello se tendría que buscar otras maneras de recrear la ciencia escolar. Por esta razón, la propuesta para las clases de ciencia está en encontrar el diálogo entre las construcciones culturales y los saberes biológicos, la enseñanza de la corporalidad, reflexionar el cuerpo como un territorio cargado de representaciones, en donde se construyen y deconstruyen imágenes culturales (Kohen y Meinardi, 2016), sin dejar de lado el espacio y el tiempo en donde se proyectan señas de identidad y alteridad; porque cada sociedad tiene su propio cuerpo, su lengua y al igual que ésta obedece a reglas, rituales de interacción y escenificaciones cotidianas (Vigarello, 1997).

En síntesis, las ciencias naturales deben renovar su espacio de estudio y de investigación e incluir en los ejes disciplinares temáticas de relevancia social acordes a una época y momento histórico específico, bajo perspectivas teóricas que den cuenta de realidades acordes a los sujetos que participan en ellas e interactúan con fenómenos que las representan. Lo que se busca son modelos de interpelear las enseñanzas sobre la corporalidad en la escuela, tendiendo a aportar a la educación sexual integral (Kohen y Meinardi, 2017). El trabajo con la educación sexual centrado en el cuerpo incita a cuestionarse de qué manera se transforman los modelos pedagógicos para que los cuerpos digan presente en las aulas (Kohen y Meinardi, 2017). Desde esta aportación se espera que en la enseñanza se considere a la sexualidad humana como un contenido relevante para que se aprenda desde las ciencias naturales y la biología.

## REFERENCIAS

- Acosta Varela, M. y Cárdenas Ayala, V. (2012). El embarazo en adolescentes. Factores socioculturales. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 50(4), 371- 374.
- Armendáriz Ortega, A. y Medel Pérez, B. (2010). Propuesta de intervención para prevenir el embarazo en adolescentes. *Synthesis*, 19-24.
- Barinas, I. y Flores Chang, M. (2011). *Prevención del embarazo en adolescentes. Con Perspectiva de Género y Enfoque de Derechos Humanos. Hacia una Política Nacional*. República Dominicana: IPPF-RHO/DFID.
- Beltrán Molina, L. (2006). *Embarazo en Adolescentes*. En: <http://prosalud.org.ve/public/documents/20100804101280942170.pdf>
- Campero Cuenca, L., Atienzo, E., Suárez López, L., Hernández Prado, B. y Villalobos Hernández, A. (2013). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: evidencias y propuestas. *Gaceta Médica de México*, 149, 299-307.
- Canedo Ibarra, S., Castelló Escandell, J., García Wehrle, P., Gómez Galindo, A. y Morales Blake, A. (2012). Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores en educación infantil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 691-727.
- Conapo (2014). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. En: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2441/1/images/ENAPEA\\_V10.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/2441/1/images/ENAPEA_V10.pdf)
- Corona Lisboa, J. (2015). Embarazo a edad temprana y educación sexual en el contexto socioeducativo venezolano. *Educere-Investigación arbitrada*, 19(62), 181-184.
- Díaz Villa, G., Morgade, G. y Román, C. (2011). Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de Educación en Biología*, 14(2), 30-35.
- Gamboa Montejano, C. y Valdés Robledo, S. (2013). *El embarazo en Adolescentes. Marco teórico conceptual, Políticas Públicas, Derecho Comparado, Directrices de la OMS, Iniciativas presentadas y Opiniones Especializadas*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. Dirección de Servicios de Investigación y Análisis Subdirección de Análisis de Política Interior. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-38-13.pdf>
- García, P. y Sanmartí, N. (2006). La modelización: una propuesta para repensar la ciencia que enseñamos. En M. Quintanilla y A. Adúriz Bravo. (eds.). *Enseñar ciencias en el nuevo milenio. Retos y propuestas*. (pp. 279-297). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Santiago de Chile.

- Gómez Quintero, N. (8 de marzo de 2016). México con epidemia de embarazos adolescentes. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/8/mexico-con-epidemia-de-embarazos-adolescentes>
- González Sáez, Y., Hernández Sáez, I., Conde Martín, M., Hernández Riera, R. y Brizuela Pérez, S. (2010). El embarazo y sus riesgos en la adolescencia. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 14(1), 1-22.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2016). Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado. *Revista Biografía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), 179-183.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2017). ¿Cómo pienso, cómo lo siento, cómo lo vivo? Repensar las enseñanzas sobre los cuerpos como aporte a la formación docente en educación sexual integral. *Educação em Saúde e Educação em Ciências*, XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 1-11.
- Lesh, R. y Doerr, H. (2000). Symbolizing, Communicating and Mathematizing: Key Components of Models and Modeling. En P. Cobb, E. Yackel y K. McClain. (eds.). *Symbolizing and Communicating in Mathematics Classrooms. Perspectives on Discourse, Tools and Instructional Design*. (pp. 361-384). Mahwah, Nueva Jersey: LEA.
- Limón, S., Mejía, J. y Aguilera, J. (2016). *Ciencias 1. Biología. Primer grado*. México: Ediciones Castillo.
- López Rúa, A. y Tamayo Alzate, Ó. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166.
- Martínez Rodríguez, J. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En G. Sacristán. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 162-220). Madrid: Morata.
- Molina Puche, S., Alfageme González B. y Miralles Martínez P. (2010). El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato. CiDd. II Congr s Internacional de DID CTIQUES. [https://www.researchgate.net/profile/Pedro\\_Miralles\\_Martinez/publication/45346435\\_El\\_Uso\\_del\\_libro\\_de\\_texto\\_en\\_el\\_aula\\_de\\_historia\\_de\\_segundo\\_de\\_bachillerato/links/0deec528a8402a53dd000000/El-Uso-del-libro-de-texto-en-el-aula-de-historia-de-segundo-de-bachillerato.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Miralles_Martinez/publication/45346435_El_Uso_del_libro_de_texto_en_el_aula_de_historia_de_segundo_de_bachillerato/links/0deec528a8402a53dd000000/El-Uso-del-libro-de-texto-en-el-aula-de-historia-de-segundo-de-bachillerato.pdf)
- Ramos, S. (2011). *Intervenciones para prevenir embarazos no deseados en adolescentes: Comentario de la Biblioteca de Salud Reproductiva de la Organizaci n Mundial de la Salud*. Ginebra: OMS.

- Roa García, P. (2016). Problematizando las prácticas de la Educación Sexual en la escuela. Propuestas pedagógicas para pensar de otros modos. *Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, Número Monotemático: Debates y Nuevas Perspectivas en Educación Sexual Integral, 9(16), 18-20.
- Rosales Mendoza, A. (2010). *Sexualidades, cuerpo y género en las culturales indígenas y rurales*. México: UPN.
- Sanmartí, N. (2002). ¿Cuál es la naturaleza de la ciencia? En N. Sanmartí. *Didáctica de las ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 33-54). Madrid: Síntesis Educación.
- SEP (2011a). *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-84330eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto Grado*. México: SEP.
- SEP (2011d). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto Grado*. México: SEP.
- SEP (2011e). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto Grado*. México: SEP.
- SEP (2014a). *Libro de Ciencias Naturales. Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP (2014b). *Libro de Ciencias Naturales. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP (2014c). *Libro de Ciencias Naturales. Sexto grado*. México: SEP.
- SEP (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- SEP (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 5º. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- Vigarello, G. (1997). *Histoires des corps: entretien avec Michel de Certeau. Historia y Grafí*, 2, 179-190.
- Villa, G. y Jiménez, A. (2019). Embarazo adolescente en México: un problema alimentado por la inequidad. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2019/03/14/planeta\\_futuro/1552580422\\_784534.html](https://elpais.com/elpais/2019/03/14/planeta_futuro/1552580422_784534.html)
- Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. *Face-tas y problemas de la historia de la educación. História da Educação*, 12(25), 9-54.

## ANEXO

### 1. “Lo que pienso” I-1

**Instrucciones:** ¡Hola!, como niña o niño has comenzado a experimentar cambios en tu cuerpo, a eso se le llama crecimiento. A continuación, se describen una serie de situaciones que algunos niños y niñas de tu edad han vivido, y que tal vez tú podrías enfrentar; ellos requieren de tu valiosa participación para resolverlas.

Este ejercicio no representa un examen ni tiene calificación, las respuestas son confidenciales. Señala a qué género perteneces, el grado escolar y edad.

Género Femenino ( ) Masculino ( )

Grado escolar:                      Edad:

#### ***Situación 1. “Estamos creciendo”***

Marcela y Pablo han notado que su cuerpo está creciendo, la ropa parece que encogió, les está saliendo vello en lugares donde antes no tenían; Pablo tiene 10 años, su voz le está cambiando y Marcela que tiene 9 años, ha comenzado a sangrar.

Pablo y Marcela son amigos, pero a veces, cuando están juntos se ponen nerviosos y el color de su cara cambia. ¿Qué crees que está pasando al interior de los cuerpos de Marcela y de Pablo?

Dibuja a Marcela y a Pablo, para explicar lo que le está ocurriendo dentro de sus cuerpos.

Explica, ¿qué ocurre al interior del cuerpo de Marcela?

Marcela	

Explica, ¿qué ocurre al interior del cuerpo de Pablo?

Pablo	

**Situación 2. “La sorpresa de Joel”**

Joel, está sorprendido porque cuando fue al baño se dio cuenta de que en el cesto de basura había unos pedazos de papel con sangre. Inmediatamente, le comunicó a su papá y éste le dijo que eso lo vería, periódicamente, porque su mamá y su hermana estaban menstruando. ¡Vaya sorpresa!

Tú, cómo le explicarías a Joel lo que está pasando al interior del cuerpo de su mamá y de su hermana.

---

---

---

---

---

---

Dibuja y explica a qué crees que se refiere el papá de Joel cuando usa el término “menstruando”

Dibujo	Explica tu dibujo

¡Gracias por participar!

## 2. Lectura 1. Un viaje por el cuerpo: las hormonas<sup>2</sup>

¡Hola! Somos Lula y Lalo y haremos un recorrido por el cuerpo humano a través de las *hormonas*.

Los *seres vivos* mantienen un funcionamiento complejo en su cuerpo porque reciben constantemente informaciones y estímulos procedentes del medio ambiente y eso genera una serie de reacciones o respuestas. Por ejemplo: cuándo te picas un dedo o te golpeas en algún pie, la reacción inmediata es dolor y, a veces, provoca el llanto.

De ese proceso de entradas y salidas se encarga el *sistema nervioso* y utiliza unos *mensajeros químicos* llamados *neurotransmisores* como señales moleculares que viajan de célula en célula.

Imaginen lo maravilloso que es nuestro cuerpo porque cada órgano debe funcionar de manera adecuada y correcta, ello implica un *sistema de control y regulación interno* encargado de vigilar de que se consuma y se produzca lo que el organismo reclama y el encargado de esa importante tarea es el *sistema endocrino*.

Por ejemplo; hay hormonas como el estrógeno que es el encargado del ciclo menstrual y prepara el útero para la fecundación, la testosterona que es la hormona encargada de causar el aumento de masa, la densidad ósea y el crecimiento de la barba en los hombres o las hormonas tiroideas las cuales controlan la velocidad a la que el cuerpo quema calorías.

El *sistema nervioso* y el *sistema endocrino* están relacionados y son los que se encargan de coordinar las funciones orgánicas de los seres humanos. Es interesante conocer ¿cuál es el funcionamiento interno de nuestro cuerpo? para identificar nuestra temperatura, cuando tenemos hambre, sed o sueño y nuestros estados de ánimo (feliz, enojado o triste).

---

<sup>2</sup> Adaptación del texto con base en Equipo Multilibro (1990). *El cuerpo humano: las hormonas*. Barcelona: Biblioteca Juvenil del Cuerpo Humano.

El *sistema endocrino* está formado por una serie de células, organizadas en *glándulas* que liberan mensajes químicos llamados *hormonas* éstas llevan a larga distancia mensajes a todo el cuerpo.

Hay varios tipos de glándulas, pero en este caso, nos enfocaremos en explicar las que se relacionan con los *sistemas sexuales de las personas*, por ejemplo; las gónadas (ovarios y testículos) porque necesitamos saber cuándo despiertan y qué provocan en nuestro cuerpo.

### ***¿Cómo actúan las hormonas?***

Hablemos un poco de las hormonas ¿qué serán?...

Las *hormonas* son producidas por las *glándulas endocrinas* y transitan por el *torrente sanguíneo* llegando a todas las partes del organismo. Sin embargo, cada hormona sólo actúa en una región o en un órgano determinado del cuerpo, al que se le denomina *órgano diana*, como si cada hormona supiera perfectamente cuál es su destino.

En la corteza cerebral se encuentra el *hipotálamo* por encima de la *hipófisis* ésta última es una glándula que se encuentra atenta a los mensajes procedentes de las células nerviosas y de las órdenes del hipotálamo.

Las hormonas sexuales se encargan de controlar el desarrollo de los genitales, así como de la manifestación de los caracteres sexuales primarios y secundarios.

Cada gónada produce las hormonas propias de su sexo: *estrógenos en el ovario y andrógenos en el testículo*, la producción de hormonas llega en la *pubertad* tanto para mujeres como para hombres.

En el ovario se produce además otra hormona, la *progesterona* que, junto, con el *estrógeno o estradiol*, regula el *ciclo menstrual* y otros procesos reproductores.

¿Qué te pareció lo que pueden realizar las hormonas? Ahora ya sabes lo importante que es el funcionamiento del cerebro y su relación con los otros sistemas (circulatorio, digestivo, respiratorio, etcétera) que integran nuestro cuerpo, por ello debemos cuidarlo;

comiendo saludablemente, durmiendo adecuadamente y hacer ejercicio durante las distintas etapas del desarrollo humano.

### 3. Después de la lectura, ¿qué pienso? I-2

**Instrucciones:** A continuación, se presentan algunos conceptos que se enunciaron en el texto: “*Un viaje por el cuerpo: las hormonas*” con ellos realiza un breve escrito en donde se explique cómo se relacionan el cerebro y el sistema endocrino para dar origen al fenómeno de la menstruación. Ilustra tu trabajo.

Género Femenino ( ) Masculino ( )

Grado escolar:                      Edad:

hormonas	cuerpo humano	cerebro
óvulo	ovario	sistema endocrino
cerebro	torrente sanguíneo	endometrio

---

---

---

---

---

---

---

---

¡Gracias por participar!



## 6. Planeamos, diseñamos y construimos nuestra maqueta. I-5

**Instrucciones:** En equipo, elaboren una maqueta sobre el fenómeno biológico de la menstruación, usen este espacio para que organicen sus ideas, expliquen y dibujen el procedimiento de construcción. **Inventen un nombre para su maqueta.**

Género Femenino ( ) Masculino ( )

Grado escolar:            Edad:

---

---

---

---

---

---

---

¡Gracias por participar!

## EPÍLOGO

Esta puesta en escena de las reflexiones, experiencias en la docencia y las propuestas de intervención dan muestra del campo de acción que se tiene para poder transformar la realidad histórica, social, cultural y educativa de hombres y mujeres que no han visibilizado el filo epistemológico de la categoría de género y más aun cuando converge en el ámbito educativo. Este acercamiento en palabras de las diversas autorías, lo que buscó fue criticar las bases androcéntricas y sexistas del currículum, los ambientes de aprendizaje y la pedagogía, así como la promoción e inclusión de la diversidad de experiencias según género, raza, clase y orientación sexual con el propósito de discutir la relevancia y la pertinencia de resistencias discursivas sobre la jerarquización de roles y autoridad. Se hizo énfasis en el empoderamiento de las mujeres con base en los feminismos que rechazan la opresión, la injusticia, el silencio de las voces marginadas, escondidas y subyugadas ante el aplastamiento de estructuras sociales autoritarias (Preciado Cortés, Kral y Tapia González, 2016).

Es necesario participar de manera interactiva en la sociedad, en la familia y en la escuela, principalmente, para promover la igualdad, la construcción de la confianza y el respeto a las diferencias entre las personas, confrontar las creencias o el imaginario con

argumentos críticos, sólidos, científicos que permitan el debate, el diálogo y la autorreflexión de las experiencias, emociones y saberes. Cabe señalar que los discursos sobre género, educación, feminismo, sexualidad, masculinidades, violencia escolar, entre otros; circulan en diferentes espacios de socialización y que pueden tomar caminos diferentes escindidos en el ámbito educativo y en la vida cotidiana de tal manera que presenten modos, vivencias, rituales y costumbres como únicas de vivir y normalizar una realidad bajo modelos estereotípicos (Kohen y Meinardi, 2014).

El aporte de obras como esta permiten tener en cuenta que el enfoque crítico de género en la educación es la mirada que ayuda a problematizar cómo se llega a ser varón y mujer, cómo los mandatos acerca de cómo deben ser las personas, las dividen y generan relaciones desiguales y violentas que vulneran la libertad, autonomía e igualdad; también esta herramienta ayuda a entender por qué las mujeres y las diversidades sexuales se encuentran en situaciones de inferioridad de poder en comparación con los hombres. Aunque este fuerte arraigo aún exista es susceptible de transformación en las formas de sentir, actuar y ser e instancias como la familia y la escuela tiene el poder de hacer posible que ese letargo tan anhelado se modifique. Lo interesante es analizar que en el discurso se juegan otros elementos como los rituales del habla, las sociedades de los discursos, los grupos doctrinales, el lenguaje y las adecuaciones sociales (Foucault, 2005).

Rojas Osorio (1984) señala que el saber humano es una sucesión discontinua de textos, de discursos, un lenguaje cerrado sobre sí mismo. Los “objetos” de que hablan dichos discursos son “objetos formados” por el discurso mismo, es decir, existen discursos que grupos de poder detentan para poder nombrar una supuesta verdad de ese modo, por ejemplo, lo que sería ser hombre o mujer. “La verdad es inherente a las formaciones discursivas según las relaciones de poder que se den en los distintos momentos de la historia” (p. 52).

Continuemos, pues, mirando el mundo con perspectiva de género para criticar el conocimiento y el *status quo*, a sabiendas de que el saber humano es siempre la interpretación de un discurso por otro discurso.

## REFERENCIAS

- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tuquets.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2014). Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral. V *Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género (investigaciones, experiencias y relatos)*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: Mendoza.
- Preciado Cortés, F., Kral, K. y Tapia González, G. A. (2016). La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica. *Géneros. Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 19(23), 97-124.
- Rojas Osorio, C. (1984). M. Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 45-55.



## ACERCA DE LAS AUTORÍAS

### MIGUEL ÁNGEL BECERRIL CRUZ

Cuenta con Licenciatura en Sociología de la Educación (Universidad Pedagógica Nacional [UPN] Ajusco), estudia la Especialidad en Educación Integral de la Sexualidad en la misma institución. Ha sido capacitador en organizaciones públicas y privadas, impartió talleres a jóvenes estudiantes de nivel medio superior y posgrado en temáticas relacionadas con género y sexualidad. Actualmente, se desempeña como docente auxiliar en la Escuela Nacional de Trabajo Social Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Contacto: *boymiguelbc@hotmail.com*

### EDGAR FLORES GÓMEZ

Licenciado en Sociología (Universidad Autónoma Metropolitana [UAM] Xochimilco), Especialista en Género en Educación (UPN-Ajusco), Maestro en Práctica Docente (Universidad Autónoma del Estado de México), Maestro en Ciencias Antropológicas (Escuela Nacional de Antropología e Historia [ENAH]) y estudiante de doctorado en Ciencias Antropológicas (ENAH). Además se desempeña

como profesor desde el año 2009 en diferentes instituciones públicas y privadas de educación media superior y superior.

Contacto: *actualizacion.docente@hotmail.com*

#### **MÓNICA GARCÍA CONTRERAS**

Doctora y Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (Departamento de Investigaciones Educativas [DIE]-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados [CINVESTAV]-Instituto Politécnico Nacional [IPN]), Licenciada en Derecho (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1). Actualmente, es profesora-investigadora de tiempo completo (UPN Ajusco). Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional (Prodep) e integrante del Cuerpo Académico en Estudios de Género, y del Programa de Análisis Político del Discurso (PAPDI). Sus líneas de investigación son género y educación, género y activismo, historia de la educación de las mujeres siglo XX, procesos de formación de las mujeres en los espacios sociales y violencia de género.

Contacto: *moniaxioma@yahoo.com.mx*

#### **JUAN CARLOS GÓMEZ PALACIOS**

Es Licenciado en Psicología Educativa (UPN, Ajusco), con estudios de Especialidad en Género en Educación en la misma institución y es Maestro en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN) y actualmente, cursa el doctorado en la misma institución. Se ha desempeñado en la etnografía en las líneas de investigación: género, racismo, interculturalidad y migración. En el ámbito laboral, fungió como capacitador y reclutador en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en otras organizaciones del sector privado, además fue profesor en la Licenciatura en Pedagogía.

Contacto: *psic.juancarlosgp@gmail.com*

**CHRISTIAN GONZÁLEZ MEJÍA**

Cuenta con Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas (Facultad de Estudios Superiores [FES] Acatlán, UNAM), Especialidad Género en Educación (UPN Ajusco) y Maestría en Comunicación (FES Acatlán, UNAM). Ha sido profesor en el IPN, la Universidad del Valle de México, FES Acatlán y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) impartiendo materias como: Lengua Española, Literatura Mexicana e Iberoamericana, Literatura Universal, Redacción, Expresión Oral y Escrita, Introducción a la Lingüística, Etimologías Grecolatinas del Español.

Contacto: *asher\_tian@hotmail.com*

**CLAUDIA IVONNE HERNÁNDEZ RAMÍREZ**

Es Licenciada en Psicología Educativa, Especialista en Género en Educación, Maestra en Desarrollo Educativo perteneciente a la línea de investigación Educación en Ciencias (UPN, Ajusco). Las líneas de investigación y trabajo giran en torno al estudio del quehacer docente, el currículum escolar, la escritura científica, género y educación, feminización en la educación y masculinidades. Colabora como asistente de investigación en temas de género en educación en su *alma mater*. Actualmente, es estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad en la UPN, Ajusco.

Contacto: *ivonneramherdz@gmail.com*

**GISELA VIRIDIANA LOZADA VEGA**

Es Licenciada en Psicología Educativa (UPN Ajusco). Ha sido profesora en el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas en Psicopedagogía y Pedagogía; en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en el Colegio Centro

Cultural Anáhuac S.C., en el plantel San Lorenzo Tezonco y en el Reclusorio Varonil Preventivo Oriente, la Penitenciaría de Santa Marta y el Centro Varonil de Reinserción Social. Asesora académica en OPENBOOK fungiendo como guía en el proceso de aprendizaje para una lectura veloz con comprensión y retención total. Actualmente, cursa la Maestría en Pedagogía.

Contacto: *lozadian26@gmail.com*

#### **NÁYADE SOLEDAD MONTER ARIZMENDI**

Cuenta con Licenciatura en Ciencias Sociales (UACM), Especialidad en Género en Educación, Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela (UPN Ajusco). Promotora de diversos talleres, participe en coloquios sobre la perspectiva de género en educación, violencia escolar y convivencia. Ha fungido como docente en nivel medio superior y superior. Actualmente, es profesora en educación básica.

Contacto: *nayadesoledad@gmail.com*

#### **LUIS MANUEL ZAVALA GONZÁLEZ**

Es Maestro en Literatura Hispanoamericana y Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas. Se ha desempeñado como docente durante más de 30 años en FES Acatlán y la ENP. Ha participado en comisiones dictaminadoras de ambas escuelas. En el diseño e impartición de cursos para profesores de la ENP y de profesores de escuelas incorporadas a la UNAM, sobre el manejo de programas y de temas selectos de Literatura.

Contacto: *z.luismanuel@yahoo.com.mx*

## ACERCA DEL COORDINADOR

### JORGE GARCÍA VILLANUEVA

Es psicólogo consultor y psicoterapeuta, doctor en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM. Perteneció a la American Psychological Association. Colabora como profesor de psicología del género y metodología de la investigación en la UPN donde coordinó el posgrado de Género en Educación. Ha sido director de casi una centena de tesis en licenciatura y posgrado.

Es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2019), la Sociedad Mexicana de Psicología (2004), del Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología (2008) y de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres (2009). En 2012 y 2017 recibió mención especial del Premio Nacional Silvia Macotela por la dirección de la mejor tesis de Licenciatura en Psicología Educativa. Es investigador nacional nivel I del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. En 2001 la UNAM le otorgó la medalla “Gabino Barreda” al mérito universitario.

Cuenta con diversas publicaciones indexadas y de divulgación, así como investigaciones en tópicos relativos a juventud, identidad, masculinidad, género en educación, violencia y formación profesional. Colabora como ponente, instructor, conferencista, docente, asesor y evaluador en diversas instituciones y revistas, nacionales e internacionales, públicas y privadas, incluyendo programas de televisión. Asimismo, ha sido profesor invitado en diversas instituciones de prestigio en los ámbitos de la salud, administración y educación.

Contacto: *jvillanueva@UPN.mx*



## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaria de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

## UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*  
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

## COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos  
Institucionales y Gestión*  
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*  
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información  
y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

## COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*  
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

## VOCALES ACADÉMICOS

Laura Magaña Pastrana  
Alma Eréndira Ochoa Colunga  
Mariana Martínez Aréchiga  
Rita Dromundo Amores  
Maricruz Guzmán Chiñas

---

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Priscila Saucedo García *Editora y correctora de estilo*  
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*

Esta edición de *Género en educación: experiencias y propuestas*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en octubre de 2022.