



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA  
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE DESPIERTAN  
EL INTERÉS POR LA CARRERA CIENTÍFICA: EL CASO DE  
LAS DOCENTES DE PSICOLOGÍA DE CIUDAD  
UNIVERSITARIA Y LA FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES ZARAGOZA**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**AMANDA SOFÍA ROBLES RODRÍGUEZ**

**JURADO DE EXAMEN**

**DIRECTORA: DRA. ALBA ESPERANZA GARCÍA LÓPEZ**

**COMITÉ: MTRO. GERARDO ÁNGEL VILLALVAZO GUTIÉRREZ**

**DRA. ELSA SUSANA GUEVARA RUISEÑOR**

**DRA. ANA MARÍA ROSADO CASTILLO**

**MTRO. EDGAR PÉREZ ORTEGA**



**CIUDAD DE MÉXICO**

**FEBRERO, 2019.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*“Si te vas, mira adelante, sólo adelante no mires atrás.  
Si te vas, no tengas miedo, sigue tu vuelo de libertad. De libertad.  
Nunca pierdas la fe, porque aquello por lo que has luchado lo vas a tener.”*  
*(Rivera, 2016)*

*“La felicidad se puede hallar hasta en los más oscuros momentos, si somos  
capaces de usar bien la luz.”*

*“Las palabras son, en mí no tan humilde opinión, nuestra más inagotable  
fuente de magia.”*  
*Albus Dumbledore*

*“El ayer es historia, el mañana es un misterio, el hoy es un regalo, por eso  
se llama presente.”*  
*Eleanor Roosevelt*

## DEDICATORIAS

A Sofí: por no dejarse vencer en las pruebas que la vida le pone, por sacar adelante este proyecto de investigación que no pensaba que terminaría, por ser valiente, dejar el miedo de lado y lograr subir este peldaño.

A mi madre, Amanda Rodríguez: por amarme desde el inicio de mi existencia y darme su apoyo siempre. Porque ningún cansancio fue mayor que tu amor y me acompañaste en aquellos desvelos, por esos desayunos que me hacían fuerte a lo largo del día. Por confiar en mí para lograr mis metas, nunca dejarme vencer y darme la fuerza para salir adelante por más empedrado que parezca el camino. Por guiarme en este camino llamado vida y ayudarme a ser quien soy hoy día. Sin ti, el camino a este punto habría sido más difícil, pero ¡Lo logramos!

A mi padre, Bernardo Robles: por su amor, cariño y comprensión; por sus palabras de aliento en los momentos más difíciles de mi vida. Por alentarme a seguir adelante en mi formación académica y confiar en mí para lograrlo.

A mi abuelita, Lucía Sánchez Vda. de Rodríguez † y a mi gran Gurú y tío, Genaro Rodríguez †: quienes me enseñaron tantas cosas para enfrentar la vida y cómo ser una mejor persona; a pesar de su ausencia física, sé que siempre van conmigo, los amo.

A mis padrinos, Maricruz Rodríguez y Marcos Hernández: por estar desde el día uno de mi vida, hasta el presente, por darme un amor único que sólo mis segundos padres podrían darme, por apoyarme y enseñarme lo mejor de vivir.

A mi prima y hermana, Sandra Rodríguez: por ser una de mis mejores influencias desde siempre, por ayudarme a ver el mundo con otros ojos y desde nuevas perspectivas; por quererme tanto y estar presente en todo momento.

A todas mis tías, primas, tíos y primos: porque cada una y uno de ustedes me ha enseñado cosas muy importantes, a no darme por vencida y a poner a la familia Rodríguez siempre en alto, haciendo lo que nos gusta y de la mejor manera posible.

A mis amigas y amigos, Dulce González, Gloria Orta, Oscar Carreón, Cristóbal Rojas, Lety Rojas, Nayely Flores, Alison García, Melissa Arizmendi, Montserrat Dávila y Karen David: por ser mi consciencia, por estar en las buenas, las malas, las mejores y las peores; por apoyarme y darme mis jalones de oreja cuando es necesario, por darme ese cariño tan especial desde hace algunos años.

A mi madre académica y directora de tesis, la Dra. Alba García: gracias por enseñarme una nueva forma de ver el mundo, por la paciencia en clase y al realizar este trabajo; por darme el amor, consejos y enseñanzas que no vienen en ningún plan de estudios y ayudarme tanto en mi crecimiento académico y personal.

A mi querido Mtro. Edgar Pérez: por ayudarme a ver las cosas más claras, por decirme las verdades que duelen, pero que ayudan a ser mejor; por ser mi “padrino” y enseñarme a no tomarme todo tan en serio y fluir con la vida.

A Mónica Nierman: por ser mi luz en el camino, por ser mi guía y enseñarme cómo vivir de una forma más sana y funcional. Por tenerme paciencia al explicarme las cosas que suceden y ayudarme a procesarlas de la mejor manera.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi alma máter, la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, y a la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme un lugar en sus aulas de estudio y darme la oportunidad de forjarme como una gran profesional de la salud.

A todas las docentes que participaron en esta investigación, por brindar su tiempo y espacios de enseñanza; por compartir momentos personales al abrir los libros de sus vidas para poder conocer y comprender qué las hace únicas y especiales para sus estudiantes.

Al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), por promover el desarrollo personal y profesional en los y las estudiantes.

# Índice

Resumen .....	1
Introducción.....	2
Capítulo uno: Pedagogía.....	4
1.1 Pedagogía tradicional.....	5
1.2 Pedagogía crítica .....	9
1.2.1 La pedagogía crítica y el currículum.....	16
1.3 Prácticas pedagógicas. ....	17
1.4 Pedagogía feminista.....	18
1.4.1 Una breve historia del feminismo .....	18
1.4.2 Prácticas pedagógicas feministas.....	21
1.4.3 ¿Por qué pedagogía feminista y no de género?.....	23
Capítulo dos: Trayectoria de vida .....	25
2.1 Historia de vida.....	25
2.2 Relato de vida.....	25
2.2.1 ¿Relato o historia de vida? .....	26
2.3 Trayectoria de vida.....	27
2.4 Experiencia y experiencia de vida .....	28
2.4.1 La experiencia como praxis. ....	30
Capítulo tres: Carrera científica .....	34
3.1 Interés por la carrera científica .....	35
3.2 La invisibilización de las mujeres en la ciencia.....	38
3.3 Mujeres y ciencia.....	40
Capítulo cuatro: Metodología.....	44
4.1 Justificación.....	44
4.2 Preguntas de investigación .....	45
4.3 Tipo de estudio.....	45
4.4 Escenario .....	45
4.5 Participantes.....	45

4.6 Técnica de recolección de datos .....	46
4.7 Análisis de datos.....	46
4.8 Referentes conceptuales.....	46
<b>Análisis y discusión de resultados .....</b>	<b>48</b>
5.1 Identificación de docentes .....	48
5.2 Elementos de la pedagogía crítica.....	49
5.3 Elementos de la pedagogía feminista .....	52
5.4 Influencia familiar.....	55
5.5 Influencia personal.....	57
5.6 Influencia de docentes .....	57
5.7 Interés por la carrera científica .....	59
<b>Conclusiones.....</b>	<b>63</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>65</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>75</b>
Entrevista para docentes de CU y la FES Zaragoza.....	75
Guía de observación no participante en el aula.....	81
Elementos pedagogía crítica y feminista DOCENTES DE C.U. ....	82
Elementos pedagogía crítica y feminista. DOCENTES DE LA F.E.S ZARAGOZA.....	85
Eventos y personas que influyeron en sus prácticas pedagógicas. DOCENTES DE C.U. ....	89
Eventos y personas que influyeron en sus prácticas pedagógicas DOCENTES DE LA F.E.S ZARAGOZA.....	91
Interés por la carrera científica. DOCENTES DE C.U.....	92
Interés por la carrera científica. DOCENTES DE LA F.E.S ZARAGOZA .....	93



## ***Resumen***

La pedagogía es entendida como la ciencia cuyo objetivo es la educación, esta debe cumplir con determinados fines establecidos dentro de una sociedad. Las pedagogías han sido tipificadas como: tradicional, crítica y feminista; las y los actores de estas pedagogías son las y los docentes, quienes se encargan de transmitir conocimientos académicos y de vida a sus estudiantes. Este trabajo buscó identificar las prácticas pedagógicas de las docentes que despiertan en sus estudiantes el interés por la carrera científica. Los datos obtenidos corresponden a ocho profesoras de la carrera de Psicología impartida en la UNAM, cuatro pertenecientes a la FES Zaragoza y cuatro a Ciudad Universitaria. La recolección de datos fue a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes, realizadas durante las clases de las profesoras; estos datos se analizaron de forma cualitativa con el software Atlas.ti versión 7.5 Se encontró que la mayoría de las docentes tienen prácticas pedagógicas mixtas, es decir, no tradicional, con rasgos de la pedagogía crítica, pero no abiertamente feminista, salvo dos casos. Las prácticas pedagógicas están influenciadas por la familia, docentes de las profesoras y cuestiones individuales, además de un patrón común de todas ellas es que promueven el análisis crítico de los temas y transmiten, animan y motivan al estudiantado a partir de experiencias y anécdotas de su vida.

## ***Introducción***<sup>1</sup>

La pedagogía es considerada como la ciencia dedicada a la enseñanza y transmisión del conocimiento, y en la visión tradicional el docente o la docente es considerada como alguien que sólo brinda información, su postura es rígida y autoritaria; mientras que el papel del alumnado es ser pasivo y debe reproducir la información que se le da. Este tipo de pedagogía niega la individualidad de los y las estudiantes y tiene como objetivo la formación de personas al servicio de la sociedad.

Por su parte, la pedagogía crítica está conformada por una gran pluralidad de posturas ideológicas, buscando que entre docentes y estudiantado se dé un diálogo horizontal, además de validar los conocimientos populares y concientizar a las personas desde una postura ética y política teniendo en cuenta a los y las desfavorecidas. A partir de estos planteamientos se parte para aproximarse a las pedagogías feministas, al ser una evolución de la pedagogía crítica, tomando en cuenta la existencia de las oprimidas (las mujeres) del oprimido; dicha pedagogía dicta que la ciencia es androcéntrica, teniendo así una visión parcial del conocimiento, además de señalar la influencia del punto de vista del observador sobre lo que se conoce, así como tomar en cuenta las experiencias de vida de las personas.

Conocer las prácticas pedagógicas de las profesoras proporciona información relevante acerca de cómo actúan en el aula de clases; así mismo visibiliza y reconoce el trabajo diario realizado con sus estudiantes al despertar en ellos y ellas interés por la carrera científica, de ahí que se señale dicha cuestión en el título de esta tesis.

Por ello, esta investigación tuvo como objetivos describir las prácticas pedagógicas de dichas docentes, con la finalidad de analizar si estas prácticas tienen elementos de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista; identificar en las

---

<sup>1</sup> Proyecto UNAM-DGAPA-PAPIIT "Las pedagogías feministas y su presencia en la enseñanza de la ciencia entre académicas universitarias" No. IN305616.

trayectorias de vida de las docentes eventos o experiencias que hayan marcado positivamente su quehacer dentro del aula, y detectar la manera en que las profesoras despiertan el interés científico en sus alumnas y alumnos.

El presente trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos teóricos. En el capítulo uno se define el concepto de pedagogía; consecutivamente, se abordan sus diferentes campos de acción teóricos. De igual forma se conceptualizan y explican las características de las pedagogías crítica y feminista.

Para el segundo capítulo, se expone el concepto trayectoria de vida, y se señala la diferencia entre historia de vida y relato de vida. Seguido a ello, se hace un análisis de los términos experiencia de vida y práctica, con el fin de poder comprender su relación con la trayectoria de vida; el capítulo cierra tocando de forma breve del término experiencia y su relación con la práctica.

Por su parte el capítulo tres aborda el tópico de la carrera científica, resalta como ésta no puede ser únicamente un campo técnico, sino que debe fomentar la curiosidad de los y las estudiantes, así como a ninguna persona se le debe excluir de este campo. De igual forma, se explica el reto al que se enfrentan las carreras científicas dada la baja matrícula escolar principalmente en mujeres, además de mencionar los distintos mecanismos a los que ellas se enfrentan para poder ser incluidas en la ciencia. Como cierre del capítulo, se habla sobre las mujeres y la ciencia, señalando la forma en que el patriarcado ha tenido influencia en la concepción de la ciencia tradicional, dejando de lado el conocimiento femenino por considerarlo poco valioso, además de señalar cómo el feminismo y la epistemología feminista se ha encargado de reivindicar dichos conocimientos.

El capítulo cuatro expone la metodología utilizada para la realización de esta tesis, la justificación del trabajo, las preguntas de investigación, los instrumentos, la selección de casos, el análisis y discusión de resultados, conclusiones y referencias.

## **Capítulo uno: Pedagogía**

La pedagogía es un conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo, en cualquiera de las dimensiones que esta tenga, así como en la comprensión y organización de la cultura y la construcción del sujeto (Hevia, s/f). Por su parte Giroux (2013, Pp. 15) señala:

La pedagogía es una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad, el futuro, y el modo en que podríamos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro medio ambiente físico y social (Giroux, 2013, Pp. 15).

De acuerdo con Moore (1980, como se citó en De Battisti, 2011) a la pedagogía se le atribuyen características de una teoría práctica al proponer normas de intervención educativa acercándose fundamentalmente con la didáctica. Por ello es importante entender que pedagogía y didáctica no son lo mismo. La primera es la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, mientras la segunda tiene la finalidad de enseñar o instruir (RAE, 2014).

Lucio (1989), hace diferenciaciones puntuales entre la pedagogía y la didáctica explicando los rasgos característicos de cada una:

- La pedagogía responde a la pregunta ¿Cómo educar?, un cuestionamiento de tipo antropológico-filosófico. Mientras la didáctica lo hace con la cuestión ¿Cómo enseñar?, siendo una pregunta predominantemente histórico-práctica.
- La didáctica se enfoca en orientar la labor que se tiene como docente, por su parte la pedagogía orienta la labor de la o el educador.
- Ambas se apoyan de otras áreas de conocimiento que les ayudan a realizar mejor sus funciones. Para la pedagogía es importante entender cómo son las personas, cómo crecen, por ello la psicología y la sociología evolutiva son sus soportes. La didáctica requiere conocer cómo se enseña y cómo se aprende, y hace uso de la psicología del aprendizaje.

- La pedagogía se expresa mediante un programa educativo o en un proyecto pedagógico, mientras que la didáctica lo hace mediante un currículo.

### **1.1 Pedagogía tradicional**

La primera postura abordada es la pedagogía tradicional, la más difundida y considerada la primera pedagogía. A partir de las diversas críticas y limitaciones observadas en ella se han desarrollado otras pedagogías que serán objeto de análisis e interés en el presente trabajo.

Esta pedagogía tuvo sus inicios en el S. XVIII, y se desarrolló más ampliamente en el siglo XIX, puesto que en esa época la escuela se comenzó a conceptualizar como una institución y un proyecto educativo de la modernidad. Dicho proyecto tenía como base el pensamiento de la Ilustración, caracterizado por la preeminencia de la razón y el interés por la amplia difusión del saber (Anzaldúa, 2008).

La educación era exclusivamente para la clase burguesa, y la escuela estaba pensada para ser un sitio donde se transformaba a “seres salvajes” en sujetos éticos. El éxito de esta concepción se podría medir mediante la observación de las costumbres de la población urbana, ejemplo de ello fue el asentamiento de las familias en un lugar determinado, y la imposición de un rol tradicional a la madre como encargada de la casa (Jones, 1997).

Por otra parte, es importante señalar que la propuesta inicial de esta pedagogía se basa en perpetuar aquellos contenidos que han sido acumulados por la humanidad con el paso de los años, conocimientos que se han transmitido por los y las maestras como “verdades absolutas”, y que, además, no guardaban un vínculo con el contexto histórico y social del estudiantado (Rodríguez, 2013).

Martínez (2014), explica que dentro de este tipo de pedagogía se encuentran tres principales corrientes teóricas:

### *Teoría funcionalista*

La sociología funcionalista sostiene que las diferencias sociales son necesarias y naturales para que la sociedad pueda funcionar, puesto que Durkheim sostiene que “no estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar” (Durkheim, 2001, como se citó en Martínez, 2014).

La educación desde esta teoría tiene una doble función: desarrollar habilidades específicas acordes al contexto en el que se desarrollan las personas, e inculcar ciertos valores y comportamientos en común a los demás miembros de la sociedad. Esta educación debe ser diferente para cada estrato social, proponiendo que existan tantos diferentes tipos de educación como grupos sociales existan. Aunado a las funciones ya mencionadas, la educación también debe servir para socializar, es decir, ayudar al estudiantado a adaptarse mejor a la sociedad actual. Es por medio de la educación (reglas, disciplina, obediencia, sumisión y subordinación) que se aprende a disciplinar los intereses, instintos y pasiones con el fin de mantener la paz social.

El Estado está obligado a dar y regular la educación que reciben las nuevas generaciones que se integran a la sociedad. Por ello, esta teoría no permite ningún tipo de educación que cuestione a la sociedad, ni que intente construir una sociedad diferente o se tenga cualquier tipo de pensamiento crítico.

Se considera que el estudiantado es pasivo, tiene la mente en blanco y es susceptible a la influencia que pueden ejercer los y las profesoras; mientras que las y los docentes hacen uso de su autoridad para imponerse, inducir respeto y obediencia a sus estudiantes.

### *Teoría estructural-funcionalista*

Esta teoría considera a la sociedad es vista como un sistema autorregulado y estratificado. Al ver a la sociedad de esta forma, se justifica como algo normal el poder, el control, las diferencias sociales, y la lucha por la

sobrevivencia, así mismo hace que las diferencias sociales sean esenciales en toda organización social.

Bajo estas premisas, la función de la escuela es clasificar al estudiantado con base en su rendimiento, para así poder lograr una estabilidad del sistema social. De acuerdo con Talcott Parsons (1985, como se citó en Martínez, 2014), esta dicotomía estructural, es decir, estudiantes de bajo y alto rendimiento, es solamente el primer escenario en el que se manifiesta la dicotomía selectiva.

La escuela es la encargada de poner reglas, castigar y premiar al estudiantado de acuerdo con su aprendizaje, con la intención de ayudar al sistema social a sostener y justificar las diferencias de clase para autorregular la sociedad. Esto con el fin de escoger a los y las mejores estudiantes y facilitarles el camino para ser mandatarios en el sistema social, mientras que los peores estudiantes serán rechazados y serán parte del ejército de las clases explotadas.

Desde esta visión, no se contemplan los orígenes sociales de las y los miembros de la sociedad, ni la influencia que esto tiene en sus resultados escolares, puesto que plantea un sistema en el que las personas están en igualdad de condiciones, y les brinda las mismas oportunidades para que puedan ascender en la escala social, sin embargo, la teoría estructural-funcionalista resguarda el sistema de competencias y el trato diferencial del estudiantado con base en las evaluaciones y resultados del aprendizaje.

Las y los docentes se caracterizan por ser quienes tienen el conocimiento, mientras que los y las estudiantes son entes vacíos en lo que se deposita la información; la relación docentes-alumnado es unilateral, y el poder de la institución está representado por el cuerpo docente.

### *Teoría del capital humano.*

Desde esta postura, la educación se define como capital humano, ya que es una inversión que debe reportar ganancias a quien la realiza. De igual forma se le conceptualiza como mera actividad de consumo, como una mercancía que se cotiza por su valor de cambio.

La educación es privada, lo que indica que el Estado no gasta inútilmente dinero, y los particulares son quienes participan de un gran negocio. Esta postura trata de exponer que la inversión que se realiza en educación puede darle beneficios a la nación.

La escuela, desde esta postura, tiene varias funciones como el desarrollo de investigaciones, descubrir y seleccionar a personas con talento, incrementar la capacidad de adaptación social, preparar futuros maestros y maestras, y facultar la mano de obra demandada por las empresas.

Esta postura también diferencia entre el estudiantado bueno y malo, así como contempla las diferencias económicas del estudiantado. Así mismo, reconoce a estudiantes socialmente favorecidos y favorecidas y no considera a quienes tienen una vida adversa.

Los y las maestras son vistas como obreras que realizan un trabajo ideológico, y son encargadas de forjar personas productivas que se puedan adaptar a la sociedad.

Tomando en cuenta los puntos de vista de las corrientes ya mencionadas, es posible señalar las principales características de la pedagogía tradicional, de acuerdo con Rodríguez (2013) y Acosta (2005):

- El estudiantado es sujeto pasivo ante el aprendizaje, es reproductor del conocimiento, tiene poca iniciativa y es inseguro.
- El profesor o profesora ejecuta directivas preestablecidas, de manera autoritaria, controladora y rígida.
- Se niega individualidad y creatividad de los alumnos.
- El conocimiento se transmite de forma mecánica por parte del profesorado al estudiantado.
- La transmisión de conocimientos es ajena a las experiencias vividas por estudiantes y docentes.



- Se exige la memorización de los conocimientos transmitidos por los y las docentes.
- Se enfatizan las actividades de repetición de conceptos.
- No promueve la crítica ni la reflexión del estudiantado.
- La evaluación del aprendizaje es de carácter reproductivo a corto y largo plazo mediante la implementación de exámenes.
- Los resultados de la evaluación del aprendizaje se ven sometidos a reforzadores positivos y negativos de acuerdo con la calificación obtenida.
- Socialmente este tipo de pedagogía tiene como objetivo formar sujetos al servicio de la sociedad.

## **1.2 Pedagogía crítica**

La pedagogía crítica es la contraparte de la pedagogía tradicional y para iniciar este apartado se debe hablar del por qué se le llama crítica a esta pedagogía. Se le conoce de esta manera ya que está relacionada de forma cercana con la teoría crítica. Esta teoría se refiere al trabajo que realizaron diversos analistas socio-políticos de la Escuela de Frankfurt, los cuales se interesaron en poder fundar una sociedad más justa, en la que se empoderara a la gente para que tuviera un mayor control de lo que ocurría en su vida, y pudiera mejorar la calidad y posición que tenían; estas ideas se fundamentaban en la emancipación como un proceso en el que las personas oprimidas y explotadas fueran capaces de trasfigurar por ellos y ellas mismas las circunstancias en las que se encontraban (Magendzo, 2003) .

Frankenberg (2004, como se citó en Marcillo, Heredia, & Benitez, 2017), indica que la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt surgió en el año 1920, siendo su fundador el filósofo Max Horkheimer; esta teoría se formó como una teoría del capitalismo tardío totalitario. Su sede fue el Instituto para la Investigación Social en Frankfurt, además, tenía su propia revista científica llamada *Zeitschrift für Sozialforschung*.

Esta teoría tenía como propósito interpretar y actualizar la teoría Marxista original. Por ello plantea que el conocimiento no es solamente reproducir de forma conceptual los datos objetivos de la realidad, sino una formación auténtica y una constitución de dichos datos sobre la realidad que se vive. Además, se contrapone a la idea de la teoría pura, la cual plantea que la persona que contempla y la realidad a contemplar están separadas, e insiste que el conocimiento se compone tanto por la experiencia como por la praxis concreta de una temporalidad específica (Osorio, 2007).

La teoría crítica tiene impacto sobre la pedagogía, puesto que la realidad construida tanto en lo social y lo pedagógico exponen la sobrevaloración de la escuela, y como resultado, ha desembocado en un aislamiento de las y los sujetos del entorno donde se encuentran inmersos.

De ahí que la teoría crítica se contraponga a la teoría tradicional (la cual surge en el Círculo de Viena con el nombre Positivismo Lógico) en dos líneas:

- Social: puesto que la ciencia depende de la orientación fundamental que le da quien investiga (intereses intrateóricos), así como la orientación de la dinámica de la estructura social (intereses extrateóricos).
- Teórico-cognitivo: el positivismo expone que se deben separar al objeto conocido del sujeto que conoce. Lo que significa que mientras menos se involucre el o la investigadora en lo investigado, dicho trabajo será más objetivo y verdadero. Así, de esta forma se pierde el aporte que la o el investigador pueden hacer, y los hallazgos se consolidan dentro de una tradición científica de orden establecido, lo que tiene como consecuencia que las ciencias pierdan su carácter transformador y su función social.

La pedagogía crítica es un gran cúmulo de saberes diversos y complejos, cuya aspiración principal se da por la necesidad de comprender y transformar la realidad socio-escolar a partir del uso de categorías crítico-sociales. La visión tradicional de la escuela debe cambiarse por una mirada donde la escuela sea un espacio formativo que posibilite una socialización que cuestione y mantenga viva la

sociedad a la que se pertenece, generando nuevos sentidos éticos y formas de vida para tener una sociedad más justa y buena.

A pesar de la existencia de esta pedagogía, la cultura occidental contemporánea se basa predominantemente en un modelo de conocimiento que separa al sujeto del objeto, interponiendo entre ellos la supuesta neutralidad científica, acercarnos al objeto de conocimiento libre de prenociones.

De acuerdo con Laguna, Cocho y Miramontes (2016), lo que Thomas Kuhn dejó en claro en su texto "*La estructura de las revoluciones científicas*", fue precisamente que los científicos al hacer ciencia, lo hacen a partir de acuerdos objetivados a través de los denominados paradigmas científicos, los cuales históricamente han sido sostenidos aun cuando haya cuestiones que los pongan en duda. El autor señala que al centrar la atención en el contexto de justificación (el tipo de criterios que deben satisfacer las hipótesis para aceptarlas en el corpus científico), se crea un mito sobre la actividad científica y una historia falsa de la ciencia. En medio de este mito, el papel del científico es neutral, donde su contexto no influye significativamente en su actividad científica, y su objetivo es producir conocimiento. Si el científico se enajena con su propio contexto se le dificulta comprender al proceso científico como proceso histórico, en consecuencia, se crea la una ilusión de que el progreso es estrictamente lógico, es decir, una sucesión de contextos de justificación. En este tenor la ciencia es entendida como abstracta, inmanente e incontestable, sin tomar en cuenta que quienes la hacen pertenecen a un género y tienen una carga de pensamientos e ideologías propias, motivo por el cual sufre una fuerte carga de juicios y creencias sobre la feminidad y la masculinidad, de esta forma afirmar la neutralidad del conocimiento supone que el científico no tiene género, sin embargo sabemos que la mayor parte de la ciencia la han hecho y difundido los hombres, por lo tanto la imagen de quién es el sujeto de la ciencia nos remite a los varones y con ello la legitimación del androcentrismo en la ciencia, con lo cual tenemos una visión parcial de la ciencia (Bárcenas, 2002; Laguna et al., 2016; Sánchez, 2002).

Dicho modelo androcéntrico, en la cultura occidental, tiende a confundir lo humano con lo viril, teniendo como resultado un sistema de valores y forma de ver el mundo desde la óptica de los valores patriarcales donde lo femenino se encuentra subordinado, por lo que al perpetuar una postura androcéntrica el pensamiento científico se ha visto influido por este (Moreno 1987, como se citó en Antón, 2003).

Además de la postura androcéntrica en la ciencia, existe un factor con mucho poder que no permite que exista un pensamiento crítico en la sociedad, ese factor es el capitalismo.

Orozco (2010), explica que la resolución que da el capitalismo fordista a nivel macrosocial sobre el trabajo, es la división sexual del trabajo, ya que mientras los hombres realizan trabajos asalariados, a las mujeres se les impone realizar un cuidado no remunerado, estereotipando la concepción del “hombre como proveedor” y la “mujer como ama de casa”. Esta idea se normalizó, puesto que se considera que las mujeres son cuidadoras por “naturaleza” y se les da un rol de abnegación. Mientras que la consideración hacia los hombres es que realizan un trabajo porque son “dedicados a su profesión”. Este es un modelo totalmente injusto con el papel que tienen las mujeres, sin embargo, se considera adecuado para guardar una aparente paz social.

Además, este modelo busca globalizar tanto a las personas como a las instituciones, haciendo que el poder quede concentrado en unas cuantas manos, lo que provoca un aumento del número de gente joven que vive en zonas difíciles, padeciendo exclusión y sufrimiento.

Por otra parte, en América Latina la población en general, en especial la de bajos recursos, ha sufrido en distintos ámbitos, como el económico y el educativo, por ello sus prácticas pedagógicas son diferentes a las del resto del mundo, ya que estas surgen directamente de la realidad territorial que viven (Cabaluz-Ducasse, 2015).

Alvarado (2007), explica que, debido a las injusticias sufridas en Latinoamérica, José Martí y Paulo Freire reflejan en sus obras la desigualdad que vive el pueblo latinoamericano, y buscan una forma alterna para la construcción de una realidad más humana y creativa. Menciona que Martí en su obra busca instaurar las praxis y conocimientos propios de la región latinoamericana y dejar a un lado lo que enseñan las universidades europeas, señalando que “La universidad europea ha de ceder a la universidad americana.”; mientras que Freire, hace frente a la condición de opresor-oprimido y resalta que debe ser importante la ética en la educación, tener una praxis liberadora como respuesta a la necesidad de una pedagogía del oprimido.

Cabaluz-Ducasse (2015), explica que desde una perspectiva general de las pedagogías críticas latinoamericanas, se reconocen las distintas formas de ver y abordar el tema, ya que está influido por cuestiones teórico-políticas de tipo popular, socialistas y marxista, libertario, e incluso, cristiano. Y a pesar de ello se basan en una Pedagogía de la Liberación, que impulsó Freire.

De ahí la importancia de que los y las educadoras se interesen por las cuestiones sociales y defiendan la educación pública. Es por ello que ciertos grupos protectores de la pedagogía crítica señalan que hay que luchar contra el neoliberalismo, es decir, tener una postura política, ideológica y organizativa en la que no se base la calidad de la educación, y del estudiantado, en resultados individuales medibles, o en la probabilidad de obtener un empleo a futuro (Aubert & García, 2009; Giroux, 2013).

Por ello, la pedagogía crítica busca una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Por ello, se enfoca más en debatir la disparidad que provocan las relaciones asimétricas de poder de las personas, y busca superar el discurso propuesto por la educación tradicional, o bancaria, como la llama Freire (Alvarado, 2007).

Freire (1970), explicaba que en la educación bancaria el conocimiento se conceptualiza como un bien material acumulable para obtener mejores oportunidades laborales, sin embargo, la pedagogía crítica busca liberar a las

personas de ese yugo de opresión por medio de la concientización de los y las estudiantes para romper con dicha estructura.

Por otro lado, buscaba que la relación entre docentes y estudiantes fuera diferente mediante el diálogo horizontal, es decir, un diálogo entre iguales, donde docentes y estudiantes asuman que pueden enseñarse entre sí, y que se deje a un lado la idea del modelo educativo tradicional en donde la relación de profesoras y profesores con sus estudiantes es concebida como una relación de poder en el que él o la docente está en una posición de experto o experta mientras que los y las estudiantes son consideradas como ignorantes.

Giroux (2013), explica que el papel de tener una educación crítica no es solamente preparar al estudiantado para que trabaje, su meta es educar a las personas para que puedan cuestionar a instituciones, políticas, y valores que los y las rodean, así como sus relaciones con otros y otras, y los lazos que tienen con su ambiente en general.

Por otra parte, el campo de la pedagogía crítica no es exclusivo de los y las docentes, también debe concernirles a los y las estudiantes, tienen un papel activo en ella puesto que se convierte en un facilitador que les ayuda a ser agentes de cambio social al poder tener herramientas que les permiten entender los diferentes sucesos del mundo, además de ser una oportunidad para humanizar la transmisión de conocimientos (Ramírez, 2008).

Resulta importante resaltar que la visión crítica construida a partir de la experiencia social es útil para poder orientar a la ciencia hacia un camino de emancipación para avanzar en un camino alternativo a lo “tradicional”. La escuela (especialmente la pública), se debe dejar de ver como un espacio en el que únicamente el estudiantado reproduce las ideologías y las cuestiones sociales, para ser visto como un escenario en el que la crítica y la resistencia contra hegemónica se hacen presentes (Antón, 2003).

En el abanico de factores de la pedagogía crítica es importante no perder de vista su objetivo principal, y este es combatir la desigualdad por medio de teorías

y prácticas educativas transformadoras. Asimismo, busca que niños y niñas tengan las competencias necesarias en la nueva sociedad de la información, con la finalidad de insertarse en los ámbitos social y laboral del mundo actual dando más a quien menos tiene. De esta forma, se parte de una concepción transformadora en términos de educación, de superar las barreras que generan las desigualdades sociales (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2013).

Al practicar una pedagogía crítica, en conjunto con la educación intercultural, se favorece el tener una consciencia democrática, participativa y crítica en lo social e individual, potenciando una dimensión emancipadora. Buscando a la par, que la parte teórica y práctica del conocimiento, vayan de la mano junto con la educación en valores y relaciones sociales, con la finalidad de que se tenga una consciencia de perspectivas, se desarrollen habilidades sociales y políticas, a fin de poder mejorar la realidad y las condiciones de vida, evitar conflictos y situaciones problemáticas (Antón, 2003; Giroux, 2013).

Por su parte, Cabaluz-Ducasse (2016), señala que la pedagogía crítica es un conjunto de posturas ideológicas con una gran pluralidad de ideas, las cuales han tenido un impacto estremecedor en Latinoamérica, y a pesar de dicha pluralidad es posible observar en ellas denominadores en común:

- La convicción de una educación ética, política e ideológica. Y la preponderancia de la práctica pedagógica con un cariz político para la transformación del tejido social.
- La educación como un proceso de concientización, orientado a descubrir los factores alienantes y deshumanizantes de la cultura.
- La necesidad de construir una educación donde los oprimidos y explotados tengan el papel principal, creando espacios de autoeducación popular.
- La práctica del diálogo como auténtico reconocimiento de los saberes populares.
- El objetivo de desarrollar las facultades humanas a partir de la práctica pedagógica.

- El reconocimiento de la inconmensurabilidad entre el Norte y el Sur, criticando posturas colonialistas.

### **1.2.1 La pedagogía crítica y el currículum.**

Dentro de la pedagogía crítica es importante tener en cuenta al “currículum”. En su generalidad, Magendzo (2003), lo describe como un sistema de poder en sí mismo, ya que su función es reproducir, sostener y acomodar otros sistemas de poderes. Su recurso clave es promover la creación y legitimización del conocimiento en forma y contenido.

El currículum, en el contexto de la pedagogía crítica, se entiende como una visión de la sociedad, es decir, una representación en particular de la cultura. Este se conforma por los discursos de los mecanismos selectivos de inclusiones que normalizan ciertas maneras de hablar, de experiencias, relaciones sociales y formas de razonar (Appel, 1979, como se citó en Ramírez, 2008).

Por su parte Vila (2011), dice que el currículo, en la visión de la pedagogía crítica, no debe basarse solamente en aspectos cognitivos o instrumentales presentes en la cultura, sino que debe contemplar todos aquellos factores que la componen, y esto incluye a las emociones y al ser humano en todas sus dimensiones. Debe de estar configurado como el punto de encuentro intercultural, para que sea común para todas y todos, y donde las opiniones de las personas concurren y sean partícipes de su construcción a partir de la diversidad cultural y experiencial que hay.

Además de esto, Ramírez (2008), señala que se deben evitar los currículos cerrados, ya que son un gran obstáculo para que los y las estudiantes puedan comprender claramente dónde están ubicadas, así como el evitar que ellas y ellos puedan descubrir, compartir, y reconstruir nuevos significados. Asimismo, menciona que el currículo en la pedagogía crítica busca desde lo más profundo la manera en la que se comunican los grupos humanos, sus costumbres, tradiciones y hábitos para poder tener una visión completa de cómo se dan las relaciones humanas desde cerca, desde la óptica del entorno, por ello, bajo estas condiciones los y las docentes se deben comprometer en propiciar la interpretación y



comprensión de la realidad, ya que la escuela es el escenario perfecto que permite cuestionar ciertos aspectos desde un lugar “seguro”.

### **1.3 Prácticas pedagógicas.**

Poner en acción estas pedagogías, cada una en su tipo, surge la práctica pedagógica, la cual se puede entender como un elemento metodológico que señala los modelos formativos teóricos y prácticos utilizados en los distintos niveles educativos. Estos pertenecen a distintos campos del conocimiento, y son retomados y aplicados por la pedagogía (Zuluaga, 1999).

Aura Sosa (2014), explica que las prácticas pedagógicas deben fundamentar sus procesos en interpretar y reconstruir el contexto educativo, de forma que sea posible para el estudiantado y el cuerpo docente dar sentido y comprender las acciones pedagógicas que se realizan en el entorno escolar. Se busca con esto que se dé una transformación de tipo cultural del contexto en el que se realizan dichas prácticas educativas, ya que, si esta transformación se logra dar en la escuela, es posible que se logre en otros contextos en los que se desarrollan estudiantes y profesorado.

Dicha autora comenta que, al tener este tipo de prácticas docentes, no se crea un límite definido en la pedagogía, ya que se permite una exploración del contexto social, el cual debe trascender más allá de las instalaciones de una escuela, y se viabilice la realización de proyectos que se adapten al momento histórico en el que se vive, esto proporciona un punto de vista reflexivo a profesores y profesoras, para que ellos y ellas a su vez, ayuden al estudiantado a tener una visión crítica y reflexiva de su entorno.

Latorre (2004), expone que las prácticas pedagógicas surgen como espacios privilegiados en el que están contenidos los saberes de la educación y acciones del proceso enseñanza-aprendizaje. Dentro de dicho espacio se reúnen los y las docentes con sus estudiantes para poder constituir relaciones de distinta naturaleza, tales como epistemológicas, didácticas y sociales. Los y las profesoras más jóvenes tienen tendencias a no seguir un camino lleno de prácticas que no brinden un poder de cambio, o un cambio en sí mismas.

Por otra parte, ilustra que si bien estas prácticas son innovadoras y buscan dar lo mejor para alumnos y alumnas y sus docentes, existe la posibilidad de que profesores y profesoras con más tiempo de experiencia sean propensos y propensas a mantener las mismas las prácticas pedagógicas basadas en creencias y valores resistentes a alguna crítica o cuestionamiento, ya que estas les han funcionado bien siempre y no creen que un cambio en ellas les venga bien, sino por el contrario, resulten un desastre.

En esa misma línea, un informe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ-UNESCO) de Buenos Aires (2001) de formación inicial de docentes, señala que las prácticas pedagógicas de docentes que están comenzando a impartir clases se predisponen a hacerlo con base en la forma en la que sus docentes lo hacían, o por el contrario sus prácticas se ven sujetas a lo que disponga la institución en la que laboren, lo que implica que se vean limitados y limitadas, y su visión crítica no aparezca o se vea ensombrecida.

#### ***1.4 Pedagogía feminista***

Antes de comenzar a hablar sobre la pedagogía feminista, es importante señalar que, al igual que la pedagogía crítica, es considerada una pedagogía transformadora. El feminismo basado en la pedagogía crítica desarrolla la pedagogía feminista al reformular el concepto de opresión, al precisar que opresión está atravesada por la cuestión del género, es decir las mujeres son las oprimidas del oprimido. Por lo tanto, es importante abordar la historia del feminismo y la relación de este con la educación.

##### ***1.4.1 Una breve historia del feminismo***

Briñón (2007), De las Heras (2009), Maffia (2007) y Varela (2008), señalan que el proceso de desarrollo del feminismo se clasifica en tres olas, las cuales se dan en distintos momentos y lugares pero con un objetivo común: dar un lugar a las mujeres y visibilizarlas en la sociedad ante las denuncias que ellas hacen sobre las distintas situaciones de exclusión y opresión que vivían por el simple hecho de ser mujeres y por las carencias que les acarrea esto.

- Primera ola: Las ilustradas.

El feminismo como movimiento social y teórico nace simultáneamente con la ilustración en el siglo XVIII, también llamado “Siglo de las Luces”. Época en la que se buscaba una nueva conformación de la sociedad donde los seres humanos fueran reconocidos como dignos y autónomos. Empero, las mujeres, y otros grupos minoritarios, quedaron fuera de dicha búsqueda. Esto significó que las mujeres buscaran por su parte ese reconocimiento que la sociedad les había negado. Como ejemplo de ello están Mary Wollstonecraft, autora del libro “Vindicación de los Derechos de la Mujer” del año 1790, y Olympe de Gouges, quien escribió en 1791 la “Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana”. Ambas eran defensoras de los derechos humanos y buscaban que las mujeres también gozaran de los mismos derechos que los hombres, tales como el derecho a la educación, al trabajo, de matrimonio, de los hijos e hijas y al voto. Tristemente ambas tuvieron una muerte trágica, Olympe fue guillotinado por su obra en 1793, mientras que Mary falleció a causa de una infección al dar a luz a una niña.

- Segunda ola: Las sufragistas.

Es importante tener en cuenta que durante esta ola evoluciona el discurso de la ciudadanía de las mujeres y el reconocimiento de sus derechos. Esto no se dio de la misma forma en Estados Unidos de América y Europa, ya que las mujeres norteamericanas establecieron alianzas con otros movimientos sociales como el abolicionista.

En 1848 se realizó en Seneca Falls (Nueva York) la primera Convención sobre los Derechos de la Mujer con el fin de estudiar sus condiciones y derechos sociales, civiles y religiosos. Asistieron alrededor de setenta mujeres y treinta hombres, con las líderes Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott. El resultado de dicha convención fue la *Declaración de los Sentimientos*, la cual postulaba dos ideas: exigencia de la ciudadanía civil y la modificación de las costumbres y la moral.

El movimiento sufragista británico fue el más radical y potente. Un claro ejemplo fue el acto de la sufragista Emily Wilding Davison, quien se lanzó

frente al caballo del rey George V durante el Derby Day de 1913, con la finalidad de que él supiera de la lucha sufragista, sin embargo, este acto le costó la vida.

En cuanto a la labor política, es importante mencionar a Emmeline Pankhursts y a sus hijas Sylvia y Christabel, quienes en 1903 crearon junto a otras mujeres afiliadas al Partido Laborista Independiente, la Unión Social y Política de las Mujeres. Su objetivo era lograr la aprobación en el parlamento del voto femenino.

Las sufragistas inglesas tuvieron como aliada y aliado a Harriet Taylor y John Stuart Mill, que apoyaron al movimiento sufragista al presentar en el parlamento en 1866 una petición para reformar el sufragio, la cual fue rechazada y fundaron la *Sociedad Nacional pro-Sufragio de la Mujer* en 1867; otro aliado importante fue Jacob Bright, quien era parlamentario, y presentó en distintas ocasiones las propuestas para conseguir el voto femenino.

El 28 de mayo de 1917 se aprobó la ley de sufragio femenino, después de 2588 peticiones presentadas al parlamento.

Gracias a la lucha del feminismo ilustrado y tras la primera guerra mundial, la mayor parte de los países occidentales reconocieron el derecho al voto de las mujeres. Sin embargo, en el periodo de entreguerras, el movimiento feminista decae, hasta que repunta en 1949 con la publicación de la obra *El Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, escrito que tiene un papel fundamental en el desarrollo del feminismo en los años posteriores.

- Tercera ola: del feminismo radical al ciberfeminismo.

El *feminismo radical* nace en Estados Unidos de América, pero rápidamente se extendió a todo el mundo, en especial por tratar públicamente temas tabú y difíciles de cambiar como lo eran los derechos reproductivos y sexuales de las mujeres.

Su trasfondo fue la guerra de Vietnam, tiempo durante el cual, el mundo entró en crisis y se conceptualizó a las mujeres como aquella clase que estaba doblemente oprimida por el capitalismo y el patriarcado, razón por la que se

buscó que la lucha fuera sin hombres en ella, y se resaltaran las características femeninas.

El *feminismo de la igualdad* engloba al feminismo liberal, socialista y el marxista, ya que los tres se identifican por querer ampliar el marco público de los derechos de las mujeres. Además de que promueven la lucha por la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

Por su parte, el *feminismo de la diferencia* toma la palabra y le da un sentido diferente a la lucha feminista, la reivindica y la centra en la diferencia sexual para establecer que la liberación de las mujeres es hacia su auténtica identidad, dejando a un lado cualquier referencia a los varones.

En años recientes se da el surgimiento del *ecofeminismo*, que conjunta tres movimientos: feminista, ecologista y la espiritualidad femenina. A pesar de que dentro del movimiento mismo existen diversas corrientes, estas se caracterizan por la capacidad de construcción y no sólo de defensa ante el sexismo, además, consideran que la destrucción del medio ambiente se debe a la dominación que ejerce el patriarcado en la sociedad, por lo que dichas corrientes plantean que las mujeres alcanzarán la igualdad luchando por el planeta y quienes lo habitan.

Por último, fue en 1991 que el grupo VNS Matrix acuñó el término *ciberfeminismo*. Esta corriente tiene como mínimo tres ramas que se desarrollan fuertemente: la creación, la información alternativa y el activismo social. Surge a partir de la revolución informativa y de contenido que trae consigo la expansión del internet, y se vuelve una gran herramienta de cooperación entre mujeres, máquinas y nuevas tecnologías.

#### **1.4.2 Prácticas pedagógicas feministas**

La historia ha dejado en claro que la escuela como institución, fue creada exclusivamente por varones para la educación de los mismos, y que las mujeres quedaron relegadas a la educación en casa para reproducir el modelo de vida de sus madres y abuelas de ser “amas de casa”, por ende, se les veía (y hay quien en la actualidad conserva dicho pensamiento), como extrañas en los espacios educativos.

Las disciplinas, contenidos, textos escolares niegan y excluyen todo aquello que se relaciona, o es totalmente, femenino; pero si se llegan a visibilizar dichas cuestiones femeninas, es únicamente para perpetuar el estereotipo que se les ha impuesto: estar en el ámbito privado, carentes de fortaleza y decisión, madres por naturaleza, siempre abnegadas, y todos aquellos estereotipos de visión arcaica sobre ellas (Alonso, Herczeg, Lorenzi, & Zurbriggen, 2007).

Contraria a la posición tradicional expuesta anteriormente, las pedagogías feministas se posicionan como un conjunto de prácticas y discursos fundamentados en dos tesis centrales:

1. Una posición crítica ante el poder y la dominación masculina.
2. Busca la emancipación de las mujeres y busca su fortalecimiento para construir colectivamente una sociedad más libre y democrática.

Sumado a estas ideas, la pedagogía feminista busca una construcción de la sociedad de una forma diferente, sin subordinación u opresión femenina, en la que no se discrimine a ninguna persona y haya justicia y libertad para todas y todos. A la par, la pedagogía feminista persiste en la búsqueda de la eliminación cultural y política de la opresión de género, la transformación de la sociedad y de la libertad, así como de la autonomía individual y colectiva, por tanto es una pedagogía que busca trastocar y transformar las relaciones tradicionales entre hombres y mujeres (Maceira, 2006).

Al ser una pedagogía transformadora, desde la perspectiva de género con que se rige, se debe hacer una “revolución de la vida cotidiana”, con la finalidad de que la hegemonía masculina se deje de reproducir y se dé lugar a los intereses femeninos, y se eviten fomentar los ideales que dicta la pedagogía tradicional en donde señala que la educación formal o informal ha contribuido jerarquizar las relaciones que establecen las personas en torno a ella (Hierro, 1998, como se citó en Barffusón, Revilla, & Carrillo, 2010).

Es importante señalar que cuando la pedagogía feminista plantea que el aprendizaje “parta de sí”, significa que el aprendizaje se desarrolla con base en la

propia identidad, aspiraciones, deseos y necesidades de cada individuo, así como de su cotidianidad y experiencias vitales, ya que en esa medida puede considerarse significativo y así poner en el centro a la persona y sus decisiones (Maceira, 2007).

### **1.4.3 ¿Por qué pedagogía feminista y no de género?**

Al sólo considerarla pedagogía de género se eliminarían los elementos críticos y transformadores del feminismo, es decir, si sólo fuese una cuestión de hombres y mujeres se perpetuarían las condiciones de opresión y dominación patriarcal.

Maceira (2008), explica que se le llama feminista pues asume el compromiso del movimiento feminista con la experiencia propia, la participación social, la formación del pensamiento y política moderna, así como el asombro frente a estos por su androcentrismo. La educación feminista se orienta hacia el desarrollo integral, es decir, una educación de calidad que promueva aprendizajes significativos. Se prioriza el proceso educativo, y no solo los resultados, propiciando el desarrollo del sentido crítico y reflexivo del conocimiento tanto en lo individual como en lo grupal. De esta forma, la pedagogía feminista concibe a la educación como una herramienta que potencia y autonomiza al ser humano.

En cuanto a la educación es importante señalar que esta, como la socialización o la cultura, no es un agente neutro, puesto que puede ser responsable de normalizar ciertas cuestiones, y a la par, de reproducir sociedades con desigualdad, o en el mejor escenario, ser una herramienta de transformación. Por ello, la pedagogía feminista la concibe como una herramienta que permite potenciar y dar autonomía al ser humano, esto le permitirá elaborar procesos personales y subjetivos, desarrollar valores y actitudes, además de adquirir habilidades y técnicas para construirse a sí misma, y entre géneros. Con el proceso educativo también se busca una potencialización de la creatividad, así como la construcción de elementos que favorezcan el pensamiento reflexivo, crítico, y el cambio de esquemas que no permiten que las personas se realicen de forma libre y plena (Maceira, 2007; Martínez, 2016).

El objetivo de la pedagogía feminista es, con lo visto anteriormente, dar propuestas emancipadoras en las que no haya jerarquías y se dé un diálogo horizontal, rompiendo con las ideas y acciones de la pedagogía tradicional en las que no se permite tener un pensamiento crítico y reflexivo, donde no hay un trato equitativo, ya sea en las relaciones docente-docente, docente-estudiantes o estudiantes-estudiantes.

Para finalizar, es importante tener presente que la pedagogía feminista se encuentra en proceso de construcción, compuesta de distintos fundamentos, ideas, bases teóricas y una red conceptual que define a un referente específico para el actuar pedagógico; además, de contar con un conjunto de ideas normativo-prescriptivas que hablan sobre el proceso educativo de las personas, las dimensiones de este, las mediaciones para el aprendizaje, y los objetivos y contenidos del aprendizaje. No hay que dejar de lado que se compone por discursos, práctica política y al mismo tiempo es una forma de educar a la gente (Maceira, 2007).



## **Capítulo dos: Trayectoria de vida**

### **2.1 Historia de vida**

La historia de vida, de acuerdo con Ferrarotti (2007), habla acerca de los relatos de dificultades que pesan sobre una persona, así como el conjunto de condicionamientos determinantes, o las “buenas ocasiones” que se le han presentado. Estos obstáculos o facilidades pueden aparecer en las distintas esferas de desarrollo de la persona. El estudio de las historias de vida resulta importante puesto que es visto como un método formal para el análisis sociológico, ya que permite conocer de cerca lo que las personas han vivido. Al realizarse cualitativamente evita que se tenga un límite en las respuestas tales como: “sí”, “no”, “no sé”; además de que se busca una interacción “real” con el interlocutor, y ayudan a comprender que el investigador también es un investigado.

De acuerdo con Bourdieu (1989), es importante al hablar de la historia de vida de una persona, resaltar que esta se debe ver como un conjunto inseparable de acontecimientos que han sucedido a lo largo de la existencia de esa persona y concebirla como el relato de esta. Además, no se debe perder la noción de que esta “historia” lleva un orden de desarrollo y un orden cronológico, que tiene un sitio de partida y una meta a la que se le puede considerar como un punto de finalización de ciertos aspectos. Sin embargo, esta característica se puede considerar para los estudios de historia de vida.

### **2.2 Relato de vida**

La palabra relato significa el conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho, o puede tomarse como una narración o cuento (RAE, 2014).

El relato de vida es una narración autobiográfica hecha por un o una narradora ante otras y otros individuos, a los que se les llama narratarios, dicha narración tiene como base un periodo de tiempo determinado, o en una serie de experiencias de vida propias de quien las narra. Este puede contener las elecciones, conflictos o rupturas por las que ha pasado la persona, además de mostrar una dinámica de tipo personal, en ese sentido, el relato de vida es fundamentalmente una experiencia subjetiva e individual (Rhéaume, 2002).

De Gaulejac (1999), señala que el relato de vida expresa tres dimensiones del ser humano esenciales para su identidad: a la vez expresa los deseos y angustias inconscientes, de la sociedad a la que pertenece la persona y de la dinámica existencial que lo caracteriza. Al solicitarle a alguien que relate su vida, se le da la posibilidad de asumirse, o no, dentro de su narración.

Por otra parte, De Villers (1999), expone que, si bien el relato de vida demuestra el dinamismo de una historia, ésta siempre cambia al contarse de una vez a otra, esto no significa que cambian los hechos del pasado, pero se modifica la postura que se tiene frente a ellos en el momento que se cuentan, en eso radica el margen de la libertad con la que se narran los hechos vividos.

En el relato de vida, la persona investigada es invitada a realizar una narración de sus vivencias, sin embargo, dicha narración no se expresa con fluidez libre, esto se da porque él o la investigadora, por medio de preguntas, delimita de alguna manera el punto de partida de la información que va a recabar. Esta no es meramente producto de la remembranza de hechos sucedidos en la vida de la persona investigada, es una reconstrucción de múltiples vivencias, diversas, sucesivas y constantes (Douzou, 2010).

Díaz (1999), por su parte señala al relato de vida como una entrevista que busca conocer lo social a partir de lo individual, no es necesario ser alguien en particular, simplemente se requiere que sea parte de la comunidad a la que se está investigando.

### **2.2.1 ¿Relato o historia de vida?**

¿Dichos términos se refieren a lo mismo o hablan de cosas diferentes? Hay una discusión en torno de ello, puesto que hay distintas posturas entre autores y autoras acerca de lo que abarca cada tópico de investigación.

Por ejemplo, Martín (1995), expone que el relato de vida es denominado en la investigación cualitativa como historia de vida; mientras que Douzou (2010) dice que se cambió la denominación de historia de vida por relato de vida, ya que la

primera tenía el inconveniente de mezclar las vivencias de una o un individuo con la narración que se hace de ellas.

Por el contrario, Panella (1998), expone que aunque parezcan la misma técnica no lo son. La historia de vida se refiere a estudios sobre una persona en específico, y se basa en la totalidad de su vida, y el orden a seguir es cronológico; mientras el interés con el relato de vida es por vivencias específicas que no necesitan de cronicidad.

### **2.3 Trayectoria de vida**

La palabra trayectoria proviene del francés *trajectoire*, y se define como el curso que sigue el comportamiento o la forma de ser de una persona, grupo social o institución (RAE, 2014).

Por tanto, la trayectoria de vida se puede entender como los procesos de transición de vida y los sucesos de tipo social e individual significativos para la construcción de la identidad personal. En el curso de estos acontecimientos se adquieren habilidades nuevas, se modifica la auto-representación, hay cambios en la manera de relacionarse con el ámbito más significativo, así como nuevas formas de posicionarse ante el orden social en el que se está inmerso (Sepúlveda, 2010).

Es importante entender que la trayectoria de vida no sólo permite observar el paso del tiempo desde la óptica de quien relata, también ayuda a recomponer los procesos, hitos y otros acontecimientos de su vida, a partir de sus recuerdos (Márquez, 2001).

Longa (2010), explica que para poder construir la trayectoria de vida de alguien, se deben identificar las transiciones específicas ocurridas en su vida, todo en relación directa con el problema de investigación que se haya planteado.

Al estudiar la trayectoria de vida se debe tener en claro, la oportunidad de obtener datos biográficos que posibilitan contextualizar las condiciones de vida, es decir, poder ligar las cuestiones individuales de vida con las estructuras del ambiente en el que ha desarrollado. De esta forma que el relato de la trayectoria de vida se convierte en la “columna vertebral” para entender los sucesos de alguien,

así como los propios actos que ha realizado. Además, estos no pueden asemejarse a una línea recta ni a una curva, por lo que el término adecuado para llamarlo es trayectoria (Lera, Genolet, Rocha, Schoenfeld, & Bolcatto, 2007).

La trayectoria de vida está repleta de vivencias con las que se va adquiriendo experiencia, a la cual se le nombra experiencia de vida. Pero antes de tocar dicho tema, se debe clarificar el significado de experiencia.

#### **2.4 Experiencia y experiencia de vida**

El término Experiencia, según la RAE (2014), es entendido como la práctica prolongada que da conocimiento o habilidad para hacer algo; el conocimiento de la vida adquirido por circunstancias vividas; o los acontecimientos vividos por una persona.

La experiencia se ha estudiado desde diferentes puntos, lo que le permite tener significados distintos, y hacer más amplio este concepto.

Débora Garazi (2016), explica que el concepto experiencia ha permitido la recuperación de prácticas y vivencias de las personas en los procesos históricos. Sin embargo, deja en claro que este término no tiene una acepción única, y es precisamente esa característica de multiplicidad de abordajes y definiciones, lo que dota de complejidad y riqueza al término.

Por su parte, Nelly Richard (1996), señala que la experiencia es la base material-corporal que da sustento al conocimiento de lo vivido desde la naturaleza (cuerpo) o desde una parte biográfica (vida), por lo que es un conocimiento no mediatizado por la ideología de la razón.

La autora remarca que la corriente feminista revaloriza la experiencia, ya que la jerarquización de las ideas masculinas, tales como la razón y lo mental, han reprimido lo sensible, físico, afectivo e intuitivo, por ello se busca darle un realce, las vivencias (lo dado y espontáneo: natural) sobre la teoría (que en su mayoría se basa en cuestiones abstractas, construidas: artificial). Al revalorar la experiencia se permite la observación concreta de las y los sujetos en una posición específica dentro de cierto contexto. Esto permite que se deje a un lado la tesis de la

cientificidad del conocimiento objetivo y puro, de esta forma, la experiencia no es simplemente un dato biográfico, ya que depende del modo y las circunstancias en la que se suscitó, por lo que permite que, al rearticular los procesos vividos, la persona tenga la capacidad de articular su identidad.

Otra postura indica que la experiencia se constituye, y es, una realidad básica humana, y se organiza por medio del lenguaje, además de ser un proceso histórico y cultural en nuestras vidas. Cada experiencia que se cuenta es un episodio de una historia posible, refleja la intensidad de nuestros sentimientos y su singularidad (Díaz, 1997).

El término “experiencia de vida”, aunque no tiene un significado preciso, busca expresar la forma mediante la cual una persona tiene cierta perspectiva general, que le permite emitir un juicio sobre los eventos cotidianos en su justa dimensión, sin minimizarlos o exagerarlos. Es, por así decirlo, una cualidad en cualquier persona, puesto que, al haber experimentado distintas situaciones, no se puede engañar, y sabe lo que puede esperar de las demás. Por lo general esta característica se asocia con la gente de mayor edad, ya que ellas y ellos han tenido más vivencias que la gente joven, por lo que poseen un panorama más amplio al respecto (Gomá, 1996).

Es importante no perder de vista que la experiencia se hace de forma individual dentro de un contexto social, por lo tanto, dicha experiencia le pertenece a quien la vivió “en cuerpo propio”.

Las personas pueden informar a otras sobre la experiencia que tienen, pero no la pueden transmitir totalmente, lo que deja a la o las personas a quienes transmiten sus conocimientos sólo como oyentes.

La experiencia desde la óptica del género se entiende como aquella vivencia de mujer o varón ante los hechos de la vida. Mediante dichas vivencias personales es que se genera la experiencia de vida, esta define quién es y cómo se desarrolla cada mujer u hombre de acuerdo a condiciones sociales particulares (Bollnow, 2001).

### **2.4.1 La experiencia como praxis.**

Para entender el concepto de praxis es importante retomar a Aristóteles, quien hace una diferenciación en este. La palabra proviene del griego “πρᾶξις” cuyo significado es acción, o actuar, que es semejante a “práctica”. De esta forma podemos decir que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer necesariamente es una praxis. La praxis refiere a una amplia gama de actividades que únicamente los “seres humanos libres” pueden realizar; además, es un hacer humano a partir del cual se transforma lo humano mismo. Es una actividad que hace y rehace las cosas, es decir, ayuda a que transmuten las situaciones o materias (Runge & Muñoz, 2012; Sánchez Vázquez 1980, como se citó en Palazón, 2006).

Runge y Muñoz (2012), explican que en el ámbito de la educación, la praxis resulta ser una cuestión primordial ya que el ser humano al ser imperfecto es el único que necesita, y es capaz, de recibir educación. De forma que la praxis de la gente adulta es para aquellos y aquellas que están en crecimiento o requieren educación puesto que es decisiva para la historia y el mantenimiento de la humanidad.

Retoman el planteamiento histórico-praxeológico de Dietrich Benner (1996), para explicar cómo los seres humanos lidiamos con distintas situaciones que nos llevan a hacer algo (praxis), por ejemplo:

- a) Relacionarse y confrontarse con el mundo, surgiendo el problema de la autoconservación, mantenerse con vida, no sucumbir y “dominarla”.
- b) Condición de estar con otros de la misma especie, o confrontación de seres humanos entre sí.
- c) Confrontación con la propia condición de seres humanos expresada en maleabilidad e imperfección de seres socioculturales (que necesitan educación); desvalimiento y orfandad; fragilidad, y mortalidad.

A partir del último punto Benner (1996, como se citó en Runge & Muñoz, 2012), da como respuesta seis praxis básicas que constituyen y son para la vida humana en conjunto: arte, política, pedagogía, economía, trabajo y religión

Por su parte, ante la problemática de la izquierda hegeliana, Marx creó una filosofía de la praxis. Brindando una óptica de esta como una actividad real, capaz de transformar el mundo y dejar de lado una perspectiva que la situaba como praxis teórica. Marx plantea a la praxis como una relación entre la teoría y la práctica. Práctica en tanto que percibe a la teoría como una guía de acción conformadora de la actividad de los seres humanos, característicamente, aquella actividad revolucionaria; y es teórica en cuanto a que dicha relación es consciente. Es decir, la praxis la concibe como una revolución, o crítica radical, que responde a las necesidades de la misma índole, humanas y que pasan del plano teórico al práctico.

Marx hacía énfasis en el papel activo que tenía la persona al construir el conocimiento, consideraba que este era el resultado de un cúmulo de determinaciones sociales, específicamente de las relaciones de producción y trabajo (Masi, 2008; Adolfo. Sánchez, 2003).

Freire (1972), explica que las personas son las únicas con la competencia de separarse frente al mundo, que sólo ellas pueden alejarse de cierto objeto para admirarlo, y menciona que son las únicas que poseen la capacidad de actuar de forma consciente sobre una realidad objetiva, y que eso es la praxis humana.

La praxis para Freire (1979, como se citó en (Masi, 2008), tiene dos elementos constituidos que funcionan como unidad indivisible, lo que la hace indispensable. Dichos elementos son la reflexión y la acción, explica que si alguno de los dos es negado la praxis se desvirtúa y pierde su sentido, además de convertirla en subjetivismo o activismo, puesto que, al sólo tomar un elemento de la dupla, la realidad se percibe de forma errónea.

El método pedagógico de Freire es activo, de diálogo y participativo; él explica que en la educación el diálogo debe ser pieza cardinal para que el proceso educativo sea mejor, en el cual debe haber una transición de lo meramente pedagógico con la inclusión de ciertos aspectos de la praxis, puesto que la educación debe verse como un medio de toma de consciencia crítica que tome en cuenta las condiciones del contexto de desarrollo de las personas, y la forma en que

las y los sujetos perciben su realidad. De ahí la importancia que le daba a la alfabetización de todas las personas, para evitar que hubiera oprimidos y oprimidas en el mundo, y que se evitara el aislamiento de su realidad política y social (Carreño, 2009).

Propone que su método no debería seguirse como una receta para obtener resultados exitosos y favorables. Él buscaba que la gente tuviera la capacidad de reflexionar y reinventar sus propuestas para encontrar una forma lo más adecuada posible para darle a todos y todas, un pensamiento crítico que les ayudara a entender su realidad y tomar acción en ella.

Por su parte, Reeder (2011), señala que los estudios fenomenológicos de Husserl se basaban en conocer la experiencia de una persona desde la óptica de quien narra, explicaba que el investigador o investigadora puede hacer sus propias observaciones y su visión “externa”, como la “interna” de a quien se investiga, puede tener errores, específicamente en lo que se proyecta del fenómeno en cuestión, que no se dan realmente pero que se espera encontrar. Por ello propone que la única forma de evitar estas proyecciones es por medio de la praxis, esto es que a través de la práctica y experimentación continuas se acoplen a la descripción y a la reducción fenomenológica. Además, este autor se aproxima de forma más cautelosa, crítica e intersubjetiva al estudiar la experiencia interna, a diferencia de otros filósofos racionalistas y empiristas que juzgaban a dicho tipo de experiencia como clara e incorregible.

De esta forma, la experiencia se convierte en un fundamento o guía de la práctica. En este sentido las experiencias de vida de las mujeres y los varones conforman practicas diversas debido a que las vivencias de unos y otras, marcan formas distintas de abordar los diversos objetos y hechos de la realidad social en que se encuentran inmersos.

Con los y las autoras revisadas para comprender de mejor forma los términos trayectoria de vida, experiencia y experiencia de vida, se puede fundamentar la relación que hay entre ellos. La cual se establece al comprender que las vivencias que va teniendo a lo largo de su existencia una persona, un paso que



ha dado, y lo que ha vivido en cuerpo propio, es lo que la ha llevado a construir su identidad. La trayectoria de vida se caracteriza por estar llena de vivencias, de transiciones específicas, las cuales, a su vez, traen consigo la adquisición de experiencia. Esta se convierte en la experiencia de vida que permite tener una mejor óptica ante los distintos acontecimientos.

Es por esta relación que se eligió el término trayectoria de vida para entender las narraciones de vida que hacen las docentes de psicología, ya que éste incluye los procesos de transición sociales e individuales para lograr una construcción de la identidad personal. Además de tener un panorama más amplio del término experiencia al conocer qué significa desde distintos puntos de vista, y al complementarse con la definición de experiencia de vida, se logra una buena conjunción, para más adelante poder conocer si la trayectoria de vida y la experiencia de vida de las profesoras han tenido injerencia en la forma de ejecutar sus prácticas pedagógicas en el aula de clase.

### **Capítulo tres: Carrera científica**

Lemke (2006), plantea que la educación científica no puede tener sólo objetivos técnicos, ya que no se debe esperar que al recibir educación los y las estudiantes se transformen únicamente en trabajadoras capacitadas y consumidoras educadas para la economía global. Explica que la contribución de la educación debe ayudar a la mejora de la vida social, es decir, que las personas tengan oportunidades para tener una vida mejor, enseñar a tener una perspectiva global de las situaciones cotidianas, y que ésta no sea sólo local o nacional; así como permitir el desarrollo de habilidades y talentos.

Además, hace mención a que se debe enseñar desde edades tempranas al estudiantado a tener curiosidad para que comprendan cómo funciona la tecnología, y conforme crecen, ir brindando una visión amplia de los caminos potenciales que dan las carreras de ciencia y tecnología, y para ello es necesario eliminar la idea de que la educación científica es plana y superficial, así como la idea de que la ciencia es la única y mejor forma de conocimiento, y que se puede aprender mucho a través de las representaciones visuales tales como fotos, videos, simulaciones, etc.

Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2007), señalan que el objetivo principal de la educación científica se basa en la formación de científicos y científicas, con un currículum cuya base está en la selección de aquellas y aquellos con más capacidad para superar pruebas y niveles, al mismo tiempo señala que la razón y la emoción están separadas la una de la otra, tal y como lo planteaba Aristóteles. Sin embargo, en el marco de la educación general existen nuevas líneas de investigación que indagan el lado emocional e informan de la influencia que ésta ejerce en la razón y los procesos de generación del conocimiento.

Esta idea se sustenta con la tesis propuesta por la neurofisiología moderna que expone un modelo unitario de interacción entre sentimientos y pensamientos, puesto que ambas se originan en el mismo órgano, el cerebro, y por tanto no pueden estar separadas en su procesamiento.

Por ello es importante que no haya una separación entre la educación emocional y la adquisición del conocimiento, puesto que las emociones actúan como mediadoras en el proceso de aprendizaje, a través del control de la tríada nuclear constituida por la atención, la construcción del significado y el almacenamiento en la memoria (Jensen, 2005)

### **3.1 Interés por la carrera científica**

En la actualidad, el interés por la carrera científica se enfrenta a varios retos, uno de ellos es el descenso de la matrícula en carreras afines a la ciencia y la tecnología de estudiantes (principalmente mujeres). Esto en parte se debe a la falta de equidad hacia los grupos minoritarios y a la concepción androcéntrica la cual considera a la ciencia como un espacio fundamentalmente masculino (González & Pérez, 2002; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2007). Al hablar del bajo número de mujeres en la ciencia, se hace referencia a la existencia de diversos mecanismos de exclusión a los que, por el hecho de ser mujeres, se enfrentan en el mundo actual. Sin embargo, es una cuestión que deviene desde la antigüedad, cuando a las mujeres se les tenía prohibido el acceso a una educación formal y eran obligadas a ejercer un rol tradicional marcado e impuesto por la sociedad.

González y Pérez (2002), responden a la pregunta ¿Por qué tan pocas mujeres en el ámbito científico? clasificando y explicando los mecanismos de exclusión a los que se encuentran expuestas las mujeres:

#### *Explícitos o formales (institucionales).*

Las mujeres tuvieron acceso a las instituciones científicas hasta fechas realmente cercanas. En Grecia, sólo se aceptaban mujeres en ciertas escuelas filosóficas. El acceso a las universidades se dio a partir de 1860 en Suiza y en 1880 en Francia, mientras que en Alemania fue hasta 1900, y en México fue a finales del siglo XIX.

Esta segregación no fue por falta de interés científico de las mujeres, sino a la institucionalización de las normas que regían las escuelas que no debían entrar en conflicto con los valores sociales, que eran política e ideológicamente masculinos. Con la institucionalización de la ciencia

moderna parecería haber legitimado la exclusión de ella de la mujer. A partir del surgimiento de la ciencia moderna, apareció una norma doble explicando que se admitían mujeres en actividades científicas prácticamente como iguales, y fue hasta la institucionalización y profesionalización de dicha actividad que se comenzó a conceptualizar el papel de la mujer en determinadas actividades científicas como inversamente proporcional al prestigio de esa actividad (si aumenta el prestigio de una actividad, disminuye el papel de la mujer en ella).

*Ideológicos o (pseudo)científicos.*

La ciencia contemporánea sigue con la búsqueda de identificar las diferencias sexuales en habilidades cognitivas, buscar diferencias en los cerebros masculinos y femeninos que expliquen y justifiquen la desigual presencia de hombres y mujeres en ciertos ambientes científicos. Esto sólo para seguir justificando la idea de la antigua Grecia y el S. XVI donde a la mujer se le consideraba como un ser cuyo intelecto era inferior al de un varón.

*Implícitos o informales.*

Actualmente no se puede -o debe- hablar de una exclusión explícita de las mujeres de las universidades y los centros de investigación. O de la idea que la mujer sea intelectualmente inferior que el hombre, sin embargo, existen mecanismos más sutiles, que contribuyen a mantener y legitimar la segregación de la mujer. Se han identificado dos formas de discriminación: territorial y jerárquica. De forma que, en la territorial, se confina a las mujeres a ciertas áreas de la actividad científica, marcadas por el género, como computar datos, o clasificar y catalogar. Por su parte, en la jerárquica las científicas capaces y brillantes son mantenidas en los niveles inferiores de la escala de la comunidad o se topan con un “techo de cristal” que no pueden traspasar en su profesión.

Por lo tanto, no es de extrañar que muchas mujeres opten por la vida privada frente a una carrera científica. Empero, si es una elección personal, ante igual estatus familiar, debería haber igual progreso en sus carreras. Por su parte, las que optan por la vida familiar, deberían producir ante igual cantidad y calidad de trabajo de investigación, publicaciones, etc., para que de esta forma, hombres y mujeres alcancen igual posición en la carrera científica.

Alrededor del mundo, las mujeres tienden a elegir en mayor medida carreras relacionadas con el arte y las ciencias sociales que una carrera de ciencia y tecnología. Esto quizá se deba a que la estructura a la cual se enfrentan las mujeres se originan a partir de las estructuras marcadas por las instituciones y la segmentación del mercado laboral, las cuales son internalizadas en valores y expectativas que rodean a los roles racionales femeninos (Kochen, Franchi, Maffía, & Atrio, 2001).

En América Latina existen barreras para que las mujeres se puedan incorporar al mundo científico. Dichas barreras se clasifican en “formales”, ya que éstas comienzan en la infancia, puesto que un gran número de mujeres (entre 30 y 50%) nunca llegan al sistema escolar. Mientras que las “informales” se basan en los prejuicios que se crean a partir de la diferenciación que se hace en la educación de niñas y niños en las áreas matemáticas y de ciencias que tienen los y las docentes; también en casa hay prejuicios que tienen los padres y madres de familia, ya que mantienen a las niñas al margen tradicional de la mujer, lo que desemboca en un alejamiento por parte de ellas de los estímulos pertinentes para despertar su interés por la investigación científica; mientras que en el sistema educativo se ven sesgadas por el lenguaje no inclusivo, las ilustraciones y prejuicios hacia su desempeño, estas cuestiones favorecen que se les excluya (Harding & McGregor, 1996).

Durante la transición de la primaria a la secundaria, la curiosidad e interés que existe en la infancia se transforma en aburrimiento y desinterés por la búsqueda de nuevos conocimientos.

González (2009), explica que una vez que se ha elegido una vida en la carrera científica, los obstáculos continúan para las mujeres, el acceso y la promoción en el sistema se muestran con deficiencias. A pesar de que en apariencia tanto mujeres como hombres tienen las mismas posibilidades de desarrollar sus carreras profesionales, siguen existiendo prejuicios hacia las mujeres, lo cual tiene como consecuencia que sufran discriminación y se desaproveche su talento para la ciencia.

En la carrera de investigadora, de acuerdo con Merit (2008, como se citó en González, 2009), se ha visto un incremento en el número de mujeres tituladas de una carrera científica, sin embargo, esto no significa que tengan facilidad para entrar a los niveles de investigación superiores, conjuntamente se puede observar que es difícil encontrar a las mujeres en puestos fijos y de responsabilidad en carreras técnicas, ingenierías o realizando investigaciones en el sector privado.

### ***3.2 La invisibilización de las mujeres en la ciencia***

Barrera (2018), ejemplifica la invisibilización de las mujeres, al explicar la postura ideológica de la ciencia vista desde la óptica masculina, puesto que al pensar en el campo de la ciencia, automáticamente se piensa en un hombre de bata, y no en una mujer que hace ciencia, ya que se les ha invisibilizado de forma sistemática. A esto se suma la escasa información del papel de las mujeres en la ciencia, puesto que se les ha borrado deliberadamente o se les ha ignorado dentro de los distintos campos científicos.

Esta no es una cuestión reciente, dicha invisibilización se ha dado desde épocas remotas cuando las mujeres han tenido conocimientos que los hombres no poseen.

Un claro ejemplo de ello es que fueron consideradas brujas, ya que parte de sus conocimientos se basaban en los saberes de la naturaleza y el cuerpo femenino.

Martínez-Mazaga (2014), expone que este fenómeno se ha presentado incluso con el robo de sus aportes a la ciencia, puesto que salieron a la luz por acción de hombres, tal es el caso de Rosalind Franklin y el descubrimiento de la

forma de doble hélice en el ADN, el cual fue reconocido como un hallazgo masculino de Watson y Crick.

A esta situación se le conoce como “Efecto Matilda”, término propuesto por la historiadora Margaret W. Rossiter en 1993 para visibilizar el trabajo científico de las mujeres, pues las aportaciones que han hecho ellas a la ciencia como investigadoras y científicas las cuales, por lo general, quedaron en el olvido y sin reconocer.

Esta historiadora retomó lo sucedido con la socióloga Harriet Zuckerman, quien en 1960 investigaba las características de la comunidad científica, y descubrió que dicha élite otorga todo el mérito de investigaciones y trabajos científicos a los líderes de los grupos de investigación; además, señaló que se les daba menor visibilidad a aquellos y aquellas científicas cuyo rango es menor, y fue en 1965 que defendió dicha tesis.

En 1968, el director de tesis de Harriet Zuckerman, el también sociólogo, Robert King Merton, publicó un artículo en el que explicaba que los grandes científicos e investigadores se hacían famosos a partir de los trabajos realizados por sus estudiantes, y que los científicos poco conocidos quedaban a la sombra de aquellos científicos consagrados; a este suceso lo llamó “Efecto Mateo”. En dicho trabajo el nombre de Harriet Zuckerman sólo aparecía en las notas al pie de página de este.

Rossiter decidió exponer esta situación y explicar el surgimiento del “Efecto Mateo” con la finalidad de definir la discriminación sistemática que han sufrido las mujeres en el campo de la ciencia.

Ante estos sucesos, el lado crítico del feminismo acuñó los conceptos de patriarcado, androcentrismo y falocentrismo, dada la prevalencia de lo masculino en el logos y en la idea que se tiene acerca del hombre como centro del universo y el conocimiento. Estos acontecimientos pretendían dar respuestas más importantes al cuestionamiento del porqué las mujeres están ausentes en ámbitos como el estudio (Jaramillo, 2002, como se citó en Barffusón, Revilla, & Carrillo, 2010).

### **3.3 Mujeres y ciencia.**

La ciencia se ha conceptualizado como una relación de dominación y explotación del hombre con la naturaleza, en esta relación se han desarrollado conocimientos y técnicas depredadoras de la naturaleza, bajo la justificación de dominarla y ponerla al servicio del hombre y su bienestar; dotando a las sociedades de conocimientos verdaderos para transformar el entorno y sacar provecho de ello (Sedeño, 1999, como se citó en Fernández, 2008).

Cuando el feminismo aborda la cuestión de la ciencia señala que ésta tiene una visión patriarcal. Ya que al vivir en sociedades patriarcales que están diseñadas y organizadas con base en valores puramente masculinos, se observa que el campo científico también se encuentra bajo una dominación de orden masculino.

Lourdes Fernández (2008) explica que el patriarcado en la ciencia reduce los valores humanos a valores expresamente masculinos, donde ellos son los únicos que aparecen en la historia, convirtiéndose en modelos universales de ciencia “neutral” y “objetiva”, dotando a esta de valores y visión sesgada por la ideología patriarcal que ve a las mujeres como inferiores a ellos.

Es por ello que Ana Sánchez (2002) explica que la inclusión de las mujeres en la educación, y posteriormente en la ciencia, fue con el fin de reivindicar a las mujeres y darles el lugar que merecen en los distintos espacios públicos, y con esto lograr independencia y autonomía personal. Como resultado de dicha reivindicación, se lograron dos cuestiones históricas para las mujeres: en primera instancia la posibilidad de acceder a empleos profesionalizados, distintos a los que realizaban tradicionalmente; en un segundo momento dar reconocimiento social al potencial intelectual que poseen, y con esto, reforzar su autoreconocimiento como personas con pleno derecho de estudiar, ejercer e incluirse en los ambientes donde antes se les tenía prohibido el acceso por considerar que su lugar era únicamente el espacio privado.

Dicha autora menciona que la ciencia tradicional ha sido concebida como un acto neutral y objetivo carente de una ideología, lo que implicaba dejar fuera la



visión de las mujeres en ella, y como consecuencia, han sido los movimientos feministas los encargados de resaltar los sesgos de género que la ciencia tradicional presenta, tales como puntos de vista androcéntricos y parciales. Estas cuestiones conllevan el imponer una óptica masculinizada que no toma en cuenta las vivencias, experiencias y visión desde lo femenino.

Siguiendo este tenor, Ana Alario y Rocío Anguita (2001), explican que a lo largo de la historia, el saber de las mujeres ha quedado fuera de la cultura escolar por ser considerado poco valioso para transmitirse en los espacios educativos; mientras que los conocimientos impartidos en las instituciones educativas son aquellos que se rigen bajo una lógica androcéntrica y desde dicha visión sí son dignos de transmitirse.

Esta cuestión ha tenido el efecto de que la educación se perciba como igual para el estudiantado, considerando que se tienen las mismas oportunidades para desarrollarse y que no hay diferencias entre hombres y mujeres, que todos y todas están en igualdad de circunstancias para aprovechar el conocimiento y sus diversas aplicaciones. Pero cabe preguntarse cómo pueden las mujeres incorporarse en campos donde no aparecen, de los cuales son simbólicamente excluidas: la ciencia, la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

Ejemplo de ello es la entrada de las mujeres al campo de la Psicología, puesto que, en un inicio ni siquiera podían acceder a la educación superior, tal como lo hacían los hombres, y fue hasta 1919 que las mujeres comenzaron a estudiar Psicología General y Psicología Especial en la Escuela de Altos Estudios (ENAE) y en 1921 se otorgó el grado de Profesor Académico en Psicología a Guadalupe Zúñiga Lira, siendo la primera mexicana formada en psicología con un grado que la respaldaba para dar clases de la materia (Valderrama, 1985, como se citó en Guevara, 2015).

Ante esta situación, se constituyen los estudios sobre la epistemología feminista como una alternativa, para entender de una mejor forma cómo se fundamentan las creencias sociales, y el tipo de experiencias que sirven para llamarlas “saber”. El origen de la epistemología fue cambiar el pensamiento

tradicional acerca de la producción de conocimiento y debatir la correlación entre la persona que conoce y el fenómeno a conocer, concebida tradicionalmente como una relación neutra, para poder imaginarla sin sesgos androcéntricos que son nocivos para las mujeres, las minorías étnicas y toda persona que esté fuera de los valores canónicos establecidos (González, 1999; Ostrovsky, 2009).

Norma Blazquez (2012), señala los temas centrales que tiene la epistemología feminista:

- *Crítica a los marcos de interpretación de la observación.*  
Partiendo de la premisa acerca de que la generación del conocimiento está compuesta de tres elementos: epistemología, método y metodología, desde lo tradicional se limita a la óptica masculina para estudiar diferentes fenómenos, por lo que se tiende a ver a las personas como si fuesen objetos, a deshumanizarlas. Lo que busca la epistemología feminista en este punto es ver a las personas como tales, a darles valor y un lugar apropiado.
- *Influencia de valores sociales y políticos.*  
Al crear conocimiento se tiende a creer que el uso del método científico implica que los valores personales y culturales, no afectan la forma en la que se hace ciencia, así como los conceptos de feminidad y masculinidad, sin embargo, el planteamiento feminista explica que es importante que se vea que estas concepciones si se encuentran implicadas en la forma en la que se hace ciencia, puesto que es imposible hacerla sin tener en cuenta quien se es, y las cargas que se tienen.
- *Objetividad y universalidad.*  
Decir que la ciencia está libre de prejuicios, es simplificarla, es una representación falsa de sí misma. Su objetividad se sustenta en las personas, es el resultado de consensos realizados en las distintas comunidades científicas que trabajan en un contexto cultural determinado; la universalidad impide que se tomen en cuenta los conocimientos que son creados por las minorías, dejando que sea la visión masculina del mundo se impusiera en la creación del saber.

- La epistemología feminista propone dejar de ver a la objetividad como parte del quehacer científico llevada a cabo por un sujeto neutro cuyas creencias y opiniones se mantienen aparte, por ello plantea que la subjetividad sea parte de la creación científica, así como replantear la idea de universalidad de la ciencia para que tome en cuenta que hay diferentes realidades y expresiones de los fenómenos a investigar dependiendo de variables tales como situación socioeconómica, la clase social, el género y la etnia.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, se busca que el cambio de visión comience en la escuela, donde se vea a los seres humanos como iguales, donde su género no defina lo que son y a dónde quieren llegar, en donde los libros de texto incluyan a las mujeres científicas, para que en las clases tanto niñas y niños puedan optar por desarrollar capacidades e intereses que no sean limitados por la división de género que asigna tareas específicas para uno y otro género. Que las mujeres incursionen en la ciencia desde su propia óptica y no repitiendo los patrones androcéntricos vigentes.

Además de que sea este el punto de partida para que el cambio de visión se de en todos los ámbitos y niveles, con el fin de mostrar, y reconocer, el valor que tienen las mujeres, así como los aportes que hacen a los diferentes campos en los que incursionan.

## **Capítulo cuatro: Metodología**

### **4.1 Justificación.**

Resulta necesario saber cuáles son las prácticas pedagógicas que tienen las académicas de psicología que impulsan el interés por la ciencia en su labor diaria, con la finalidad de conocer qué es lo que hacen en clase para que sus alumnas y alumnos se interesen por la carrera científica, tomando en cuenta sus trayectorias de vida y la influencia que estas tienen en sus prácticas, pues estos son procesos de transición y sucesos de tipo social e individual que son significativas al construir una identidad personal. En el curso de estos, se adquieren nuevas habilidades que modifican la forma en la que se conciben así mismas, cómo se relacionan con su ambiente, y todo aquello que las convierte en quienes son (Sepúlveda, 2010).

Más allá de sólo definir las como docentes que inspiran a la carrera científica, es importante reconocer sus prácticas pedagógicas y trayectorias de vida para comprender las experiencias sociales y personales que les han permitido construir una identidad propia y ser quienes son hoy en día (López de Maturana, 2010). Esto permite tener una visión más amplia y completa de ellas, ya que se toma en cuenta lo personal y lo profesional.

Además, se buscó investigar acerca de las experiencias de vida de las docentes de la licenciatura en Psicología de C.U. y la FES Zaragoza, ya que las críticas a la ciencia social tradicional señalan que para realizar un análisis de la ciencia (tradicional) se ha partido de las experiencias de hombres, sobre su vida social y su percepción del contexto en el que se desenvuelven; claro está que esto se refiere a hombres occidentales, blancos y de clase burguesa (Harding, 1987).

Indagar en este punto significa reconocer y dar importancia a las experiencias de vida de las mujeres como un recurso del análisis social, donde no se tenga una óptica sesgada por un criterio de género que invisibiliza y calla lo que ellas tienen que contar a partir de su percepción del mundo y los distintos fenómenos que las rodean.

## **4.2 Preguntas de investigación**

1. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que tienen las docentes seleccionadas en sus clases?
2. ¿Existen elementos de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista en las prácticas docentes de las académicas?
3. ¿Tiene influencia la trayectoria de vida de las docentes en sus prácticas pedagógicas?
4. ¿De qué manera las docentes despiertan el interés científico en sus alumnas y alumnos?

## **4.3 Tipo de estudio**

Para la realización de este trabajo de investigación se utilizó la metodología cualitativa, caracterizada por obtener información de forma personal e inmediata, para ello usa procedimientos y técnicas fundados en el contacto directo con las personas o realidad que se está investigando (Ander-Egg, 2011). Se optó por la modalidad de trayectoria de vida la cual se caracteriza por abordar las vivencias, las transiciones específicas a partir de las cuales se consolidan las experiencias de vida de las personas entrevistadas.

## **4.4 Escenario**

Esta investigación se realizó distintos escenarios; las observaciones de las clases se realizaron en los salones correspondientes a cada docente, tanto en la F.E.S Zaragoza como de Ciudad Universitaria, mientras que las entrevistas fueron en los cubículos de las profesoras, en salones de ambos campus y la sala de profesores de Ciudad Universitaria.

## **4.5 Participantes**

Se contó con la colaboración de un grupo de ocho profesoras de la carrera de Psicología de la UNAM, cuatro pertenecientes al campus Ciudad Universitaria y cuatro a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, las cuales fueron reconocidas como docentes que despiertan el interés por la carrera científica por sus alumnos y alumnas (Guevara & García, 2016).

#### **4.6 Técnica de recolección de datos**

Se utilizaron dos técnicas para recabar los datos para realizar este trabajo: el primero fue una entrevista semiestructurada, la cual abarcaba distintos ejes tales como: datos sociodemográficos, antecedentes familiares, trayectoria escolar (primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado), vida laboral y valoración del trabajo docente. El segundo método fue una guía de observación no participante, la cual permitió un acercamiento a las prácticas de las docentes in situ, a partir del registro de ciertos indicadores: formas de interacción docente-estudiantes, grados de atención prestados a unas y a otras, incorporación activa de sus estudiantes, uso de lenguaje inclusivo, etc. (Ver instrumentos en el anexo)

#### **4.7 Análisis de datos**

Se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas, cuatro a docentes de C.U. y cuatro a profesoras de la FES-Zaragoza, las cuales se grabaron en audio. De igual forma, se realizaron dieciséis observaciones no participantes en el aula (dos por cada académica), estos datos, junto con las entrevistas, se transcribieron, codificaron y analizaron posteriormente usando el software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 7.5. Las categorías de análisis fueron las siguientes: pedagogía crítica y feminista, eventos y personas que influyeron en sus prácticas pedagógicas y el interés por la carrera científica.

#### **4.8 Referentes conceptuales**

- Prácticas pedagógicas: Elemento metodológico que señala los modelos formativos teóricos y prácticos utilizados en los distintos niveles educativos. Estos pertenecen a distintos campos del conocimiento, y son retomados y aplicados por la pedagogía (Zuluaga, 1999).
- Trayectorias de vida: Se trata de aquellos procesos de transición de vida y los sucesos de tipo social e individual que son significativos para poder construir la identidad personal (Sepúlveda, 2010).
- Pedagogía crítica: Cúmulo de saberes diversos y complejos, cuya aspiración principal se da por la necesidad de comprender y transformar la realidad socio-escolar a partir del uso de categorías crítico-sociales; su meta es

educar a las personas para que puedan cuestionar su entorno y a la gente que está inmersa en él, así como combatir la desigualdad por medio de teorías y prácticas educativas transformadoras (A. Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2013; Giroux, 2013)

- Pedagogía feminista: Pedagogía que busca una construcción de la sociedad de una forma diferente, en la que no haya subordinación u opresión femenina, donde no se discrimine a nadie; además, persiste en la búsqueda de la eliminación cultural y política de la opresión de género, la transformación de la sociedad y de la libertad, así como de la autonomía individual y colectiva, por tanto es una pedagogía que busca trastocar y transformar las relaciones tradicionales entre hombres y mujeres (Maceira, 2006).
- Interés por la carrera científica: Los y las docentes orientan a sus estudiantes hacia la búsqueda y comprensión de información para que ellos y ellas posean una visión más amplia de los caminos potenciales que tienen las carreras de ciencia y tecnología (Lemke, 2006).

En la observación en el aula:

- Prácticas pedagógicas: Forma en la que las docentes dan sus clases a sus estudiantes, las cuales se observaron de forma no participante.
- Pedagogía crítica y feminista: Con base en la revisión teórica que se realizó previamente de ambas pedagogías, se identificaron las características de ellas en las observaciones no participantes y las entrevistas, tales como: el diálogo horizontal con sus estudiantes, la cercanía con ellas y ellos, la estructura de sus clases, promover la participación femenina, controlar a los compañeros que con sus participaciones disruptivas, es decir, arrebatan la palabra a otro u otra estudiante, el uso del lenguaje inclusivo, y el manejo grupal de las docentes,.

## **Análisis y discusión de resultados**

En el siguiente apartado se presentan primeramente una tabla de identificación de las docentes participantes en esta investigación, y en seguida se encuentra el análisis las categorías de análisis utilizadas en esta tesis, con su respectiva discusión: elementos de la pedagogía crítica y feminista, eventos y personas que influyeron en sus prácticas pedagógicas y el interés por la carrera científica.

### **5.1 Identificación de docentes**

Tabla 1. **Identificación de docentes**

<b>DOCENTES DE CIUDAD UNIVERSITARIA</b>						
<b>NOMBRE*</b>	<b>EDAD</b>	<b>ESCOLARIDAD</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>No. DE HIJAS E HIJOS</b>	<b>AÑOS EN DOCENCIA</b>	<b>CLASIFICACIÓN ACADÉMICA</b>
“Gabrielle”	-----	Licenciatura	-----	1 hija	38 años	Profesora asociada interna y profesora de asignatura interna
“Frida”	46 años	Maestría	Soltera	0	-----	Técnica académico y profesora de asignatura
“Virginia”	63 años	Maestría	Soltera	0	-----	Técnica titular definitiva y profesora de asignatura interna
“Rita”	69 años	Maestría	Soltera	0	-----	Profesora asociada definitiva



DOCENTES FES ZARAGOZA						
“Amelia”	51 años	Maestría	Casada	1 hija 1 hijo	26 años	Profesora de asignatura B definitiva
“Nina”	52 años	Maestría	Casada	2 hijas	-----	Profesora tiempo completo C
“Evita”	62 años	Doctorado	Soltera	2 hijos	-----	Profesora titular C definitivo
“Matilde”	64 años	Licenciatura	Unión libre	1 hija	25 años	Profesora de carrera asociada C

\* Los nombres fueron cambiados para respetar el anonimato de las docentes entrevistadas.

### **5.2 Elementos de la pedagogía crítica**

En esta categoría, se encontró que las docentes de la FES Zaragoza y Ciudad Universitaria tienen elementos de la pedagogía crítica en su quehacer docente, ya que como plantea Freire (1970), se da la búsqueda de un diálogo horizontal entre docentes y estudiantes, esto es notable en el discurso de las docentes al mencionar que cuidan que su trato que sus estudiantes no sea tirante, sino por el contrario, sea lo más agradable para ellos y ellas, además de no conceptualizarse a sí mismas como una figura de poder autoritario donde sólo ellas son las expertas en cualquier tipo de conocimiento, y aceptan que sus estudiantes llegan a saber más que ellas; además, son conscientes de que ellas también pueden aprender de sus alumnas y alumnos, cuestión que fue observada durante sus clases, por ejemplo, cuando ellas desconocían cierto tema sobre tecnología o algún tópico ajeno a ellas, preguntaban a sus alumnos y alumnas sobre ello; así mismo, durante las observaciones se pudo ver que existe apoyo mutuo entre las docentes y sus estudiantes, ya que algunas tienen ciertas dificultades, ya sea de movimiento o por cargar objetos muy pesados, y ellos y ellas ayudan a sus docentes con ello,

así mismo, estudiantes que tenían alguna situación personal o académica, se acercaban a su docentes para pedir su apoyo.

*“Gabrielle” (CU): “[...] volvería a ser maestra, la verdad es que volvería a ser, me gusta, realmente me gusta [...] por el contacto con los jóvenes, creo que eso a mí me fortalece como mucho, como que aprendo mucho de ellos, como que es un reto también[...].”*

*“Frida” (CU): “[...] creo que tengo la humildad suficiente para aceptar que un chavito sabe más que yo, tiene toda la información a la mano, sería estúpido de mi parte pensar que yo sé todo, no, no sé todo, entonces no sé, digo si me da muchísimo gusto que me dijeran eso, es un reconocimiento [...]”*

*“Matilde” (FESZ): “[...]en general creo que fijarme también en la relación que mantengo con ellos, es una relación que no sea tirante o basada nada más sobre la exigencia porque eso tampoco hace que ellos sean, creo que tampoco ayuda en su formación [...]”*

Por otra parte, Osorio (2007), señala que este tipo de pedagogía se contraponen al modelo tradicional en el que objeto de investigación y la persona que investiga están por separado al hacer énfasis al decir que el conocimiento se compone tanto por la experiencia como por la praxis concreta de una temporalidad específica; dicha cuestión es notable en las docentes de ambos campus cuando ellas enseñan lo que es la ciencia a sus estudiantes, ya que les explican que esta se ve influida por el punto de vista de quien está investigando, incluso hacen ejercicios simples para que ellos y ellas tengan un concepto más claro y preciso de esta postura. Esto es claro en el aula al observar a las docentes en clase explicando a sus alumnos y alumnas que ellos y ellas estaban ejerciendo influencia sobre sus investigaciones, y que sus experiencias y puntos de vista eran diversos porque cada uno y una son diferentes.

*“Amelia” (FESZ): “[...] yo les digo que la ciencia siempre está influida por la parte de quien investiga y la parte de quien lo avala [...] yo hago un ejercicio con ellos y les digo “miren, hagan de cuenta que esta onda de la ciencia es, estoy*

*sentada, los de enfrente descríbanme, los de este lado y los de este lado, no, ¿fue lo mismo? No, es exactamente lo mismo y soy la misma persona, no, pues así es la ciencia depende quién la vea”.*

Sin embargo, se encontró que una docente de Ciudad Universitaria conceptualiza a la ciencia como un objeto neutro porque “la ciencia es ciencia”.

*“Frida” (CU): “Creo que es un objeto neutro, la ciencia es la ciencia”.*

Una tercera característica de la pedagogía crítica presente en las docentes, la exponen Aubert, Duque, Fisas, y Valls, (2013) al decir que un objetivo de esta pedagogía es combatir la desigualdad por medio de teorías y prácticas educativas transformadoras, y se dé más a quien menos tiene para superar las barreras que generan las desigualdades sociales. Esta característica está presente en las docentes de la FES Zaragoza al tener prácticas en el aula que ayudan a la integración de todas y todos los alumnos, apoyan a quienes tienen dificultades para comprender los temas y buscan diferentes maneras de explicar el tema para que sea claro en su totalidad.

*“Amelia” (FESZ): “[...] les trato de dar, muy equilibrado. Lo que incluso hago es que los que no participan trato de motivarlos para que participen, al final que se queda calladitos les, hasta les hago digo mi frase “a ver los calladitos del silencio, ¿quieren decir algo?” y son de así de “no”, como no “a ver tú dime que entendiste, no”, y los trato de meter a la participación y al final si terminan, los calladitos, si terminan participando, sean hombres o sean mujeres”.*

*“Nina” (FESZ): “Si, o sea, si es necesario que no hable pues no, pero por ejemplo, en seminario les digo si hay alguna situación en donde yo pueda ayudarles, y creen que yo pueda ayudarles de alguna forma, que no sea verbal, pero es atendiendo la lógica pues del seminario, les propongo que me traigan algo por escrito, una reflexión, no un resumen, no fragmentos sino una reflexión, algo que me demuestre que lo hizo [...] Si, también promuevo momento, o sea después de que hacen eso, pues ellos empiezan a hablar, también callo a los que hablan mucho, a los que no dejan participar, trato de repartir las participaciones, o sea en curso*

*pues no se puede, o sea no, y sí, pues trato de que nos escuchemos todos [...] Si, yo les digo que todos tienen ritmos distintos, que la gente tiene habilidades distintas en que no todos hablamos tan rápido, en que no todos alzamos la mano rápido, o hablar sin levantar la mano... eso me hace buscar apoyo para que hagan una lista para saber quiénes ya y quienes no han participado.”*

La última característica de esta pedagogía en las docentes de ambos campus es la utilización de sus experiencias personales y académicas para ejemplificar o aclarar ciertos tópicos, así como el retomar cuestiones de la vida diaria para ello; tal y como Cabaluz-Ducasse (2016) lo explica al resaltar que esta pedagogía se crea a partir de la práctica del diálogo como auténtico reconocimiento de los saberes populares y las experiencias, con la finalidad de crear espacios de autoeducación popular.

Durante una clase de la docente Frida, en la cual se hablaba de afectaciones en la vejez, les preguntó a sus estudiantes acerca de si ellos y ellas habían notado esos rasgos de enfermedad en sus abuelitos y abuelitas, además de retomar su experiencia en la práctica clínica para explicarles tópicos del tema y explicarles el artículo que habían leído.

### **5.3 Elementos de la pedagogía feminista**

El caso de los elementos de la pedagogía feminista en las docentes de la FES Zaragoza y Ciudad Universitaria es especial, esto se dice pues Maceira (2006) explica que la pedagogía feminista busca una construcción de la sociedad de una forma diferente, sin subordinación u opresión femenina, en la que no se discrimine a ninguna persona; a la par persiste en la búsqueda de la eliminación cultural y política de la opresión de género, la transformación de la sociedad, por tanto es una pedagogía que busca trastocar y transformar las relaciones tradicionales entre hombres y mujeres. Se encontró que a pesar de que la mayoría de las docentes muestran algunos rasgos asociados a la pedagogía feminista: se interesan por sus estudiantes como persona, tratan equitativamente a sus alumnos y alumnas, brindan apoyo a quienes presentan dificultades, hacen uso de lenguaje inclusivo, fomentan el respeto por las mujeres, y las personas en general y llaman

por su nombre a sus estudiantes al referirse a ellos y ellas, no logran exponer la parte esencial de la pedagogía feminista: la transformación del orden androcéntrico.

*“Gabrielle” (CU): “[...] creo que es mi secreto, soy como muy chismosa, y entonces les pregunto hasta de dónde viven, cómo te vas, qué transporte utilizas, o sea, como que interactúo mucho con los estudiantes, entons, como me defino, como una gente muy cercana a los estudiantes, que me preocupa lo que piensan los jóvenes, porque si me preocupa qué piensan, qué hacen, por eso, llevo a la clase, y sea la clase de lo que sea a preguntar qué hacen los fines de semana. Si, como que si me gusta saber qué hicieron, por lo que nos den recomendaciones o para saber cuál es la vida de los jóvenes.”*

*“Nina” (FESZ): “Pues por ejemplo que le chiflen a alguien, les digo que les tengan respeto, que es incómodo, que no hagamos esto, no sé si de género, pero pues por ejemplo si hablan quedito pues le gritan o cosas así o se escuchan las risas que ni sé de quién son, pues les pido respeto que la gente habla así, o sea no me quedo callada, a diferencia de cómo te decía que era yo antes, ahora no, yo no me quedo callada.”*

Sin embargo, sólo una docente de Ciudad Universitaria trabaja abiertamente su clase desde una perspectiva feminista, además, otra profesora, también de C.U., demuestra una postura crítica de corte feminista al expresar que es imposible no involucrarse con otras personas y buscar una transformación en conjunto y señala que los demás la ubican en dos contextos que el feminismo reclama: la academia y el activismo político.

*“Virginia” (CU): “[...]soy una persona que está convencida que lo que enseña es importante dentro de la disciplina psicológica, dentro del espacio personal ahora sí que lo personal el político, también dentro del espacio político de nuestro país y de nuestro mundo entero ¿no? [...] lo que veo es que la realidad te impacta diciendo “no, necesitamos todavía trabajar desde esa aproximación de asimetría sexuales de sistemas sexo-género asimétricos todavía” ¿no?, [...] entonces pienso “no, tendremos que seguir trabajando desde esa aproximación”, viéndola hay muchas otras que se la complementarían seguro, y que las necesita,*

*pero como que el género y la psicología todavía necesitan mucho de qué hablar ¿no?, [...] en ese sentido sí siento que soy una académica que cree en lo que está enseñando, que sabe que se necesita seguir formando y que sé que no es tan fácil porque están todavía atorados muchos valores sexistas que no dejan evidenciar que la ciencia tiene sexo, que tiene religión, que tiene clase social y que necesitamos verla desde todas las aristas ¿no?”*

*“Rita” (CU): “[...] me califican como académica activista, y eso me gusta, a pesar de que puedo ser incómoda en los espacios [...] puede haber, estereotipos y prejuicios de mí, de mi condición en el activismo, a veces piensan que soy muy académica, en la academia les parece que soy muy activista, pero a mí me gusta esa definición, porque me parece que cualquier quehacer sobre todo en las humanidades y en las ciencias sociales, me parece que no podemos evitar, el involucrarnos en el otro, en acciones de transformación, no nos podemos quedar en el cómo dicen, en la torre de marfil”.*

Hay contrastes marcados en estas prácticas dentro del aula, ya que a pesar de sancionar comentarios misóginos hechos por sus alumnos no buscan orientar o hacer reflexionar a los varones sobre por qué no se debe tener ese tipo de comportamientos. Además, una de las docentes no tiene una práctica feminista realmente a pesar de llamar a sus estudiantes por su nombre de pila, ya que esto lo hace principalmente con los varones ya que ella menciona que al ser una minoría en el salón le es más sencillo recordar sus nombres que de sus alumnas. De igual forma, otra docente no hace diferencias entre sus estudiantes por ser hombres o mujeres, esta diferencia la hace con base en el interés que tienen por su clase, lo cual, a la par, es una muestra de un modelo tradicional de educación.

*“Matilde” (FESZ): “[...] yo supongo que no hago diferencias entre hombre y mujer. Yo creo que, si hago diferencia, si es que la hago, es más en cuanto al cumplimiento y el interés por el conocimiento. O sea, a lo mejor me llevo más o les doy más a quienes les veo el interés que a quienes no, y a lo mejor eso no está bien, pero, así lo hago, tengo la impresión porque si noto que me llevo mejor o que les empiezo a agrandar más a los alumnos que si quieren, que ellos si quieren*

*aprender, que, si los veo con el interés, sería más bien en esos términos. Yo creo, no, no creo hacer diferencias a lo mejor, no sé, no creo que pase así.”*

#### **5.4 Influencia familiar**

La teoría explica que la familia es fundamental cuando se habla de la instrucción académica que reciben los hijos e hijas, pues en ella se enseña la importancia que tiene el desempeño estudiantil, además de ser la encargada de proporcionar condiciones materiales, intelectuales y afectivas para que hijos e hijas puedan incluirse en el sistema educativo, y cuenten con el apoyo familiar para enfrentarse a los conflictos que éste presente. En esa misma línea, es importante señalar que la pertenencia de la familia a cierto grupo socioeconómico es relevante, puesto que es dónde se obtiene el capital cultural, económico y social (Bourdieu & Passeron, 1996). Este tipo de influencia se encontró presente al revisar algunas biografías de mujeres exitosas, tales como: Artemisa Gentileschi (1593-1653), pintora italiana; Hipatia de Alejandría (370-415), matemática y filósofa egipcia; Michelle Obama (1964), abogada estadounidense; Simone Biles (1997), gimnasta estadounidense; y Zhang Xian (1973), directora orquesta de origen chino (Favilli & Cavallo, 2018).

En la influencia familiar de las docentes en sus prácticas pedagógicas se encuentra un patrón común, el cual se refiere a la importancia que sus padres daban a que ellas adquirieran el hábito de la lectura, así como el impulsarlas hacia el estudio, dicha característica es marcada por las familias paternas y maternas. Estas influencias se observaron con claridad en clase, puesto que las docentes acercan a sus estudiantes a la lectura, no sólo de los temas de la clase sino a la lectura en general, además de explicarles que el estudio es muy importante, y los y las impulsan para que se desarrollen más en el ámbito académico.

*“Gabrielle” (CU): “[...] para la familia de mi papá fue importante que él estudiara algo, lo que fuera y en el caso de la familia materna que es con la que tuvimos mucho contacto era muy importante, que estudiáramos”.*

*“Virginia” (CU): “[...] en la familia siempre se habló de estudiar, de leer ¿no? El abuelo compraba tres periódicos los domingos, entonces toda la familia se*

*rotaba el periódico para leerlo incluyéndome a mí, las secciones de comics [...] entonces había esa posibilidad y esa posición en la familia “hay que estudiar, hay que aprender, hay que trabajar” [...].”*

Además, en el caso de una docente el apoyo de su padre para que estudiara estaba principalmente encaminado a que pudiera defenderse en la vida por si “le salía un mal marido”, y no que su hija estudiara para crecer como persona y en lo académico.

*“Matilde” (FESZ): “[...] mi papá nos impulsaba a estudiar, eso sí. Pero era una forma de decir “no quiero que te salga un mal marido”. Por eso digo que fue como una combinación, no era para que tú seas independiente completamente sino te puede salir un mal marido y entonces qué vas a hacer, necesitas tener herramientas. Pero eso permitió que nos impulsara mucho para el estudio, para él era muy importante que estudiáramos. [...] siempre insistió mucho en que estudiáramos y me pareció muy bueno, yo creo que sí efectivamente, lo que él me dejó me ha permitido es, vivir una vida que me gusta.”*

De forma contraria, la influencia materna de las docentes se centra en aspectos como independencia y libertad, al inculcarles que estudiaran, pasearan y se desarrollaran académicamente, antes de elegir una vida tradicional (matrimonio e hijos), consejo que ellas transmiten a sus estudiantes mujeres.

*“Evita” (FESZ): “[...] ella era de las mamás que siempre me impulsó mucho a mi independencia, y a mi formación académica, ella me decía que yo no me casara hasta que no terminara una carrera y me alentaba mucho a estar en la universidad, terminar una carrera, y también, me, después de que terminé la carrera, fue, por eso les digo que fue una educación mixta porque cuando terminé la carrera, ella no era de las que “oye ya cástate, no”, me decía, “no te cases, este, trabaja, pasea, conoce, diviértete”, o sea, eso era lo que ella me inculcaba, no como otras mamás[...].”*



### **5.5 Influencia personal**

Esta característica se ve permeada por la pedagogía feminista al señalar que el aprendizaje debe “partir de sí”, es decir, el aprendizaje se debe desarrollar con base en la propia identidad, necesidades de cada persona su cotidianidad y experiencias vitales, ya que en esa medida puede considerarse significativo el aprendizaje y así poner en el centro a la persona y sus decisiones (Maceira, 2007).

Las docentes durante sus clases dan consejos y enseñanzas a sus alumnos y alumnas, esto lo hacen al retomar sus experiencias personales, por ejemplo, alguna deficiencia académica, como la redacción de textos, o ciertas experiencias que las frenaron para realizar estudios de grado. La finalidad de contarles dichos sucesos es que ellos y ellas sepan que en la vida no todo es fácil y sin obstáculos; que ser profesional o investigadora o investigador exitoso implica trabajo y esfuerzo, por ello les incitan a que tengan el hábito de leer y escribir críticamente, pues esta disciplina de trabajo hará que sean mejores como personas y profesionistas.

### **5.6 Influencia de docentes**

La influencia que las docentes ejercen sobre sus estudiantes se encuentra documentada en diversas investigaciones. Una de ellas es la de Mia Parviainen (2008). Esta autora señala la importancia de las profesoras como un modelo positivo y posible a seguir para sus estudiantes ya sea en la docencia o en la investigación, así como acercarlos y acercarlas a sus proyectos de mentorías. Además, la interacción entre docentes investigadoras y estudiantes brinda a ellos y ellas apoyo para integrarse al mundo de la investigación, así como contactarlos y contactarlas con otros y otras investigadoras por si quieren seguir el camino de la investigación.

Así mismo, Elsa Guevara (2016), explica que las docentes pueden ofrecer vías de acceso a sus estudiantes para insertarse en el ámbito científico y promover las vocaciones científicas por medio de estrategias didácticas aplicadas al impartir sus clases, así como por medio de la realización de actividades extracurriculares o fungiendo el papel de modelos o guías para sus estudiantes.

Por otra parte, la influencia de las docentes puede ser entendida como ayuda. Tal es el caso de Helen Keller (1880-1968) y su maestra Anne Sullivan, quien asistió a Helen durante toda su vida para aprender a comunicarse con los demás puesto que era sorda y ciega, Ann fue maestra del Colegio Perkins para ciegos, y sabía que brindar enseñanza a su alumna no sería una tarea sencilla, empero, trabajando en conjunto lograron grandes cosas, como el que Helen pudiera terminar estudios universitarios y creara una asociación para gente con su misma condición. De esta forma dejaron un precedente de las relaciones estrechas que se pueden generar entre docentes y estudiantes (Daiman, 2013; Favilli & Cavallo, 2018).

Las docentes de esta investigación por su parte, se vieron influidas en sus prácticas por profesoras y profesores que promovían el respeto entre chicos y chicas, cuestión que ellas remarcan mucho en sus clases con sus estudiantes; a la vez, sus docentes explicaban los temas hasta que quedaban claros para todas y todos en el aula, rasgo que fue muy notable en las observaciones, pues ellas retoman esta cualidad y buscan que los temas queden claros para sus alumnos y alumnas, además, explican el tema de diferentes formas para que éste quede totalmente entendido. Otra influencia de sus docentes, y que ellas aplican, es impulsar a su estudiantado para ser las y los mejores en todo aquello que realicen; y por último, una de las docentes retoma su experiencia en la maestría, donde realizó investigación aplicada, para hacer lo mismo con sus estudiantes, ya que fue algo que la marcó de forma significativa y visualiza esta acción como algo muy importante que deben aprender sus alumnas y alumnos para “vivir la experiencia completa” y no sólo quedarse con búsquedas bibliográficas.

*“Amelia” (FESZ): “los profesores [...] promovían mucho el respeto entre los compañeros, y que los chicos respetaran a las mujeres, no, pero que las chicas también respetáramos a los chicos [...]”.*

*“Evita” (FESZ): “[...] era una maestra, muy este, no nos castigaba, si no sabías te volvía a explicar, si no entendías te volvía a explicar, las veces que fuera necesario, no sé si eran sus instintos maternales, es más, si veía que alguien había*

*ido muy atrasado le decía que podía ir a su casa y, te daba ahí clases extras sin cobrarnos nada, entonces para mí eso era, me sentía este, protegida”.*

*“Matilde” (FESZ): “[...] incluso en sociales hicimos investigación aplicada que me gustó mucho, a lo mejor de ahí ahorita el énfasis que yo pongo en que hagan la parte aplicada, porque les digo “enfrentarte a toda la parte de la aplicación es importante de la investigación”, pero yo tuve esa experiencia, porque estos hacían esto que te digo de la parte aplicada, de hecho, la que me dio esa parte, Zaira Rodríguez [...]”.*

*“Frida” (CU): “X siempre me decía [...] “Tú tienes que ser la mejor” y eso es algo que tienes aquí en la cabeza, tienes que ser la mejor, la mejor de tu clase y para ser la mejor alumna de tu clase tienes que saber más que lo que viene en el temario y entonces eso hacía que buscará más [...]”*

*“Frida” (CU): “[...] Yo ya estaba por entrar al Doctorado ya tenía las décimas para entrar y X me dijo “O terminas la tesis conmigo o ya te vas” y como yo estaba enamorada de X pues dije sí, y me decidí quedar y no hacer el doctorado*

*“Frida” (CU): “[...] si me da gusto que mis alumnos me superen, y siempre les digo “Ustedes tiene que superarme, tienen que ser mejores que yo”. Al contrario de lo que X me enseñó [...]”*

En este caso, la docente “Frida” tuvo una influencia negativa de su docente, sin embargo, ella transforma esta experiencia en algo positivo al tratar con sus estudiantes, puesto que los y las impulsa en vez de retenerlos con chantajes emocionales.

### **5.7 Interés por la carrera científica**

Para el rubro “Interés por la carrera científica”, Lemke (2006) señala que en educación científica los y las docentes deben orientar a sus estudiantes hacia la búsqueda y comprensión de información para que ellos y ellas posean una visión más amplia de los caminos potenciales que tienen las carreras de ciencia y tecnología. En comparación con los resultados la investigación de Lemke (2006), se encontró que para las docentes de Ciudad Universitaria y la FES Zaragoza es

importante que sus estudiantes aprendan a hacer investigación, puesto que algunas de ellas son investigadoras, sin embargo, su finalidad no es que ellos y ellas lo sean, simplemente conceptualizan a la investigación como un medio para inculcarles responsabilidad y compromiso en cualquier trabajo; a la par, les es importante que aprendan a filtrar y buscar adecuadamente información proveniente de fuentes confiables.

*“Frida” (CU): “[...] En cuanto a conocimiento creo que lo que he tratado de hacer es difundir otro tipo de, este gusto por aprender de buscar la información o sea siempre hay información, o sea si hay en Wikipedia, pues sí, nada más que cualquiera puede meter el dedo allí y a ti te ponen falta entonces lo que he tratado de hacer es y siempre a los chavos les doy las direcciones de donde deberían buscar información [...].”*

*“Evita” (FESZ): “[...] a mí lo que me interesa es motivarlos, que se enamoren de la investigación, y no porque quiera que todos sean investigadores. Porque el propósito es que vean que lo que aprenden en investigación les sirve para, también para cualquier trabajo, para cualquier trabajo porque les enseña a ser disciplinados, a tener un programa, este a tener objetivos claros sobre lo que van a hacer en el trabajo, este, y ese es mi principal meta, que se enamoren de, de, de la investigación, y no para que sean investigadores, lo que, lo que yo les digo es que esto les da herramientas para cualquier tipo de trabajo. Eso es lo principal.”*

Por otra parte, Brodie (2006) explica que los y las docentes deben crear interés por la ciencia en sus estudiantes por medio de evidencias que les muestren que la ciencia es parte de sus vidas, y cambiar la visión de que es ajena a ellos y ellas. En este caso, las docentes de la FES Zaragoza, tienen como objetivo que sus estudiantes aprendan a relacionar a la psicología con otros campos del conocimiento que existen; además de brindarles la óptica, por medio de la investigación, de las distintas aplicaciones que tiene la psicología en sus diferentes áreas.

*“Amelia” (FESZ): “Pues para mí es importante que aprendan qué es la psicología, aprendizaje social, cuáles son los temas, cómo los pueden aplicar, las*

*ventajas que puede tener, bueno yo siempre les digo que la psicología social está en todo, entonces tienen que ver la relación con las otras áreas y la importancia que tienen los aspectos psicosociales en el desarrollo del ser humano, y que cuando llegan a clínica, educativa o del trabajo, pues el ser humano está ahí en lo social, y trato de darles todo esto.”*

*“Virginia” (CU): “[...]tenemos que leer, y trabajar, vas a entregar productos, es más un asunto como de información, reflexión y divulgación, eso es lo que me interesa en lo de la de contextual [...] hacemos exámenes escritos de repente les dejo exámenes en grupo tiene que ver vídeos, hacer reflexiones, por ejemplo sólo hacen una exposición general, o sea en el semestre porque no se trata de eso [...] me interesan que sepan más de dónde buscar, de dónde integrar información, quizá un poco porque ya me cansé de lo memorístico”*

Para concluir este apartado resulta importante resaltar que sólo tres docentes de la FES Zaragoza reconocen que, al investigar, se involucra la subjetividad de la investigadora o investigador, y no tienen una visión tradicional de la ciencia. Este es un indicador de un acercamiento a la pedagogía feminista por parte de las docentes, tal como Osorio (2007) lo plantea al exponer el impacto de la teoría crítica en la pedagogía, específicamente en lo social, indicando que la ciencia depende de la orientación y punto de vista de quien investiga (intereses intrateóricos), así como depende de la dinámica de la estructura social a la que pertenece (*intereses extrateóricos*).

*“Amelia” (FESZ): “[...] yo les digo que la ciencia siempre está influida por la parte de quien investiga y la parte de quien lo avala [...] yo hago un ejercicio con ellos y les digo “miren, hagan de cuenta que esta onda de la ciencia es, estoy sentada, los de enfrente descríbanme, los de este lado y los de este lado, no, ¿fue lo mismo? No, es exactamente lo mismo y soy la misma persona, no, pues así es la ciencia depende quién la vea”*

*“Evita” (FESZ): “Está influida por la condición del sujeto que investiga [...] cuando en tu formación te enseñan a que es objetiva que nada que ver con valores*

*ni nada, pero a la hora de que tú investigas, por supuesto que está permeado, por el investigador y eso es algo que también les enseño a los alumnos [...]*

*“Matilde” (FESZ): “Yo considero que está influido por el punto del investigador de muchas formas, y trato de que los alumnos se den cuenta de eso, por eso te digo que no me llevo con el positivismo, y si trato de que se den cuenta de esa parte”*

## **Conclusiones**

De acuerdo con los resultados obtenidos es posible concluir con respecto al apartado de las prácticas pedagógicas que tienen las docentes en sus clases se observa que ninguna de ellas utiliza un estilo puro de pedagogía, la mayoría opta por una pedagogía mixta, es decir algunos elementos de la pedagogía tradicional mezclados con elementos de la pedagogía crítica y feminista. Solo dos docentes de Ciudad Universitaria aplican los principios de la pedagogía feminista en sus clases y se declaran abiertamente feministas.

Las docentes en su totalidad promueven el análisis crítico y reflexivo acerca de los temas tratados, además de emplear lenguaje inclusivo y preocuparse por sus estudiantes solo dos de ellas llevan el análisis crítico a la condición de género y su necesidad de transformar el orden androcéntrico. Se concluye que hay una tendencia a la utilización de una pedagogía no tradicional, sí crítica pero no abiertamente feminista en el resto de las docentes.

Respecto a la influencia de su trayectoria de vida en las prácticas pedagógicas de estas docentes, todas reportaron que sus madres y padres las impulsaron y acercaron siempre al estudio; a la par, indicaron que maestras y maestros que tuvieron cuando fueron estudiantes reconocieron el potencial poseído y les brindaron apoyo; además, comentaron eventos personales negativos que obstaculizaron su trayectoria (enfermedad, conflicto académico con asesores). Lo anterior constituye su experiencia de vida personal la cual fue trastocada y transmitida en las clases con un sentido positivo. Se concluye que la trayectoria de vida con sus aspectos negativos y positivos se aprovecha y aplica para que las y los estudiantes se motiven y no se dejen abatir por los obstáculos que enfrentan en su formación.

En cuestión del interés científico que despiertan las docentes en sus estudiantes, es notable el patrón común entre las docentes ya que promueven el análisis crítico en sus estudiantes acerca de los diferentes temas que ven en clase y la relación de éstos en su vida diaria y la posibilidad de preguntarse si estos temas y la cotidianidad pudiesen ser de otra manera. Por tanto, se concluye que la mayoría

de las profesoras tienen una postura no tradicional desde la que buscan enseñar a sus estudiantes a relacionar las distintas áreas de conocimiento para que ellos y ellas tengan un panorama más amplio al tener en cuenta que la ciencia está presente en su vida diaria.

En cuanto a la definición de ciencia e investigación que tienen las docentes se concluye que solo tres de ellas sostienen que la subjetividad del sujeto que investiga impacta al objeto a estudiar. Cuatro docentes no responden claramente a la pregunta y se centran en despertar el interés por la investigación como algo valioso para el estudiantado, mientras que solo una docente mantiene una posición positivista ante la ciencia y declara que la ciencia es un objeto neutro.



## **Referencias**

- Acosta, M. E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología.*, 42(1).
- Alario, A., & Anguita, R. (2001). Las mujeres las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos. En M. Area Moreira (Ed.), *Educación en la sociedad de la información.* (pp. 215–248). Descleé Brouwer.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y androcentrismo cultural. En A. L. El Colectivo (Ed.), *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular.* (Primera., pp. 107–128). Buenos Aires.
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 9(1), 1–19.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación.* (Primera ed). Córdoba: Editorial Brujas.
- Antón, J. A. (2003). La pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. *Tabanque*, (17), 51–69.
- Anzaldúa, R. (2008). El dispositivo pedagógico y las prácticas educativas. En *Pedagogía y prácticas educativas.* (pp. 47–69). Universidad Pedagógica Nacional.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2013). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XX* (Primera). Barcelona, España: GRAO.
- Aubert, A., & García, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 10(3), 231–242.
- Bárceñas, R. (2002). Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: Un problema filosófico en la investigación Científica. *Acta Universitaria*, 12(2), 48–

57. Recuperado a partir de  
<http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/viewFile/282/260>
- Barffusón, R., Revilla, J. A., & Carrillo, C. D. (2010). Aportes Feministas a La Educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 357–376.  
Recuperado a partir de [http://www.cneip.org/revista/CNEIP\\_15\\_2/Rene-Barffuson.pdf](http://www.cneip.org/revista/CNEIP_15_2/Rene-Barffuson.pdf)
- Barrera, Á. (2018). De brujas y sabias a científicas: la historia de las mujeres en la ciencia. Recuperado el 26 de febrero de 2018, a partir de  
<http://ladobe.com.mx/2018/02/brujas-sabias-cientificas-la-historia-las-mujeres-la-ciencia/>
- Blazquez, N. (2012). Epistemología Feminista: Temas Centrales. En *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. (pp. 21–38). Ciudad de México.: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Facultad de Psicología.
- Bollnow, O. F. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento. La comprensión previa y la experiencia de lo nuevo*. (A. Editores, Ed.). Buenos Aires.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Segunda Ed). México: Fontamara.
- Briñón, M. Á. (2007). II. Historia del feminismo. En *Una visión de Género...es de justicia*. (pp. 25–50). Madrid.: Ayuda en Acción; Entreculturas; Intered.
- Brodie, M. (2006). Promoting science and motivating students in the. *Science in School, Summer(2)*, 38–41.
- Cabaluz-Ducasse, F. (2015). *Entramando. Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile.: Editorial Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67–88. <http://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>

- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 20, 195–214.
- Daiman, D. (2013). Biografía de un ejemplo maravilloso, Helen Keller. Recuperado a partir de <http://www.incluyeme.com/biografia-de-un-ejemplo-maravilloso-helen-keller/>
- De Battisti, P. J. (2011). Clasificaciones de la Pedagogía General y Pedagogías Específicas: un análisis de las demarcaciones efectuadas por especialistas del campo pedagógico. En *VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía* (pp. 1–16). La Plata.
- De Gaulejac, V. (1999). Historia de vida y sociología clínica. *Proposiciones.*, (29), 1–13.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas: revista de filosofía, derecho y política*, (9), 45–82. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041785&orden=221841&info=link>
- De Villers, G. (1999). La historia de vida como método clínico. *Proposiciones*, (29), 1–12.
- Díaz, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teóricos- metodológicos en comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, (22).
- Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*, 7(13), 5–15.
- Douzou, L. (2010). Biografía y relato de vida. *Historia, Antropología y Fuentes orales: mundos intangibles*, (43), 171–177. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/pdf/25759022.pdf>
- Favilli, E., & Cavallo, F. (2018). *Cuentos de Buenas Noches Para Niñas Rebeldes* (Décima ter). México: Planeta.

- Fernández, L. (2008). GÉNERO y CIENCIA: ¿PARIDAD ES EQUIDAD? *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura.*, 817–826.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15–40.
- Freire. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid.: INODEP.
- Garazi, D. (2016). Experiencia, lenguaje e identidad: Algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da Época(43). Recuperado a partir de [http://trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/%0Ahttp://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_AR%0Ahttp://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a013](http://trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/%0Ahttp://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR%0Ahttp://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a013)
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII(1 y 2), 13–26. <http://doi.org/10.1002/bdm.565>
- Gomá, J. (1996). El sabor y el saber de la experiencia de la vida. *Nueva Revista De Política, Cultura y Arte.*, (43), 63–73. Recuperado a partir de <https://www.nuevarevista.net/revista-sociedad/el-sabor-y-el-saber-de-la-experiencia-de-la-vida/>
- González, A. M. (2009). La carrera profesional de las investigadoras jóvenes : un camino lleno de posibilidades. *Revista CTS*, 4(12), 31–54.
- González, M. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En C. Magallón, C. Miqueo, M. D. Sánchez, & M. José (Eds.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (pp. 39–62). Barcelona: Icaria Editorial.
- González, M., & Pérez, E. (2002). Ciencia , Tecnología y Género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación.*, (2).

Recuperado a partir de

<http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero2/varios2.htm>

Guevara, E. S. (2015). Las pioneras de la psicología en México. En *Ellas cambiaron la psicología. Un abordaje interdisciplinario desde género y ciencia*. (Primera Ed, pp. 65–112). Ciudad de México.: LIBRUNAM.

Guevara, E. S., & García, A. E. (2016). *Académicas que inspiran vocaciones científicas*. México: Aprender a Aprender.

Harding, S., & McGregor, E. (1996). *El lugar de las mujeres en la ciencia y la tecnología. Informe mundial sobre la ciencia de la UNESCO, parte 3*.

Hevia, D. (s/f). Arte y Pedagogía. Recuperado el 24 de noviembre de 2017, a partir de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte\\_y\\_pedagogia.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/williamsoler/arte_y_pedagogia.pdf)

Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación-UNESCO. (2001). *Formación Docente Inicial*. Buenos Aires, Argentina.

Jensen, E. (2005). Schools with the Brain in Mind. En *Teaching with the brain in mind*. (Segunda, p. 154). Alexandria, Virginia.: Association for Supervision and Curriculum Dvelopment.

Jones, D. (1997). La genealogía del profesor urbano. En Morata. (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. (4a ed., pp. 61–80).

Kochen, S., Franchi, A., Maffía, D., & Atrio, J. (2001). La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico en América Latina. Principales indicadores de género. En *Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología. Estudios de casos*. (pp. 19–39). España: Organización de Estados Iberoamericanos.

Laguna, H., Cocho, G., & Miramontes, P. (2016). La Revolución filosófica de Kuhn. *Discusiones Filosóficas*, 17(28), 47–66.  
<http://doi.org/10.17151/difil.2016.17.28.4>

Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos.*, (30), 75–91.

- Lemke, J. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 5–12.
- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias : un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, 4, 33–39. Recuperado a partir de [http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev\\_articulos/arti00044f001t1.pdf](http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf)
- Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. La Plata. Recuperado a partir de <https://www.aacademica.org/000-027/90.pdf>
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149–164. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702011%0ACómo>
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, (17), 1–10. Recuperado a partir de [file:///C:/Users/Lula/Downloads/Lucio\\_1989\\_Pedagogia,Didactica\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lula/Downloads/Lucio_1989_Pedagogia,Didactica(1).pdf)
- Maceira, L. (2006). Más allá de la coeducación: pedagogía feminista. *Educar.*, (36), 27–36.
- Maceira, L. (2007). Una Propuesta de Pedagogía Feminista: Teorizar y Construir Desde el Género, la Pedagogía, y las Prácticas Educativas Feministas. En *Ponencia presentada en el "I Coloquio Nacional Género en Educación" Universidad Pedagógica Nacional- Fundación para la Cultura del Maestro, A.C. México, D.F. Noviembre 2007. (Memoria en versión electrónica)* (pp. 1–20). México, D.F.

- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. (Primera). México, D.F.: El Colegio de México.
- Maffia, D. (2007). Desafíos actuales del Feminismo. En *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. (Primera, pp. 41–68). Buenos Aires.: El Colectivo A.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía. Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), 19–27. Recuperado a partir de <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/1624/1/019-027.pdf>
- Marcillo, J. C., Heredia, P. A., & Benitez, A. S. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. *Revista Publicando.*, 4(12), 136–150.
- Márquez, F. (2001). Trayectoria de vida y trabajo en sujetos pobres. *Revista proposiciones*, 32, 1–19. Recuperado a partir de [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PR-0032-006-3298.pdf](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0032-006-3298.pdf)
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, (7), 41–60.
- Martínez-Mazaga, U. (2014). Mujer, ciencia y discriminación: del efecto Mateo a Matilda. Recuperado el 28 de febrero de 2018, a partir de <https://mujeresconciencia.com/2014/11/17/mujer-ciencia-y-discriminacion-del-efecto-mateo-matilda/>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, ISSN 1698-7799, ISSN-e 1698-7802, N.º. 20, 2016 (Exemplar dedicat a: Educación para la Ciudadanía: Significado y Experiencias)*, pàg. 129-151, 14(20), 129–151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica. Uma ética para quantos?* (Primera). Ciudad Juárez. Recuperado a partir de

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15003161><http://cid.oxfordjournals.org/lookup/doi/10.1093/cid/cir991><http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n26/art06.pdf><http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84861150233&partnerID=tZOtx3y1>

Masi, A. (2008). *El concepto de praxis en Paulo Freire. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.*

Orozco, A. (2010). Diagnóstico de la crisis y respuestas desde la economía feminista. *Revista de Economía Crítica*, (9), 131–144. Recuperado a partir de [http://69.163.192.36/images/attachments/article/190/Revista\\_Economia\\_Critica\\_9.pdf#page=132](http://69.163.192.36/images/attachments/article/190/Revista_Economia_Critica_9.pdf#page=132)

Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de frankfurt. *Educación y desarrollo social*, 1(1), 104–119. Recuperado a partir de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf>

Ostrovsky, A. E. (2009). Epistemologías feministas: pensando en aportes a la reflexión crítica de la disciplina. En *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (p. 11). La Plata.

Palazón, M. R. (2006). La praxis en la filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez. *Andamios*, 3(5), 237–256.

Panella, C. (1998). La historia oral, sus fuentes y archivos. *Oficios Terrestres*, (5), 88–90.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (28), 108–119. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825617&info=resumen&idioma=ENG>

Real Academia Española. (2014). Definición de Experiencia. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=H1e1ZIn>



- Real Academia Española. (2014). Definición de Pedagogía. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=SHmDVXL>
- Real Academia Española. (2014). Definición de Relato. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=VpeoIFF>
- Real Academia Española. (2014). Definición de Trayectoria. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=aXwzDUJ>
- Reeder, H. (2011). *La Praxis Fenomenologica de Husserl*. (Primera ed). Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Rhéaume, J. (2002). El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. *Perfiles Latinoamericanos*, (21), 99–115.  
<http://doi.org/10.7818/ECOS.2014.23-2.11>
- Richard, N. (1996). Feminismo, Experiencia y Representación. *Revista Iberoamericana*, LXII(179–177), 733–744.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36–45.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Análisis de Contenido. En U. de Deusto. (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa*. (5.a edición, pp. 191–214). Bilbao.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía Y Praxis (Práctica) Educativa O Educación. De Nuevo: Una Diferencia Necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75–96.
- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 91–102.
- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 91–102.
- Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la Praxis*. (Primera ed). Ciudad de México.: Siglo XXI Editores.
- Sepúlveda, L. (2010). Las trayectorias de vida y el análisis de curso de vida como

fuentes de conocimiento y orientación de políticas sociales. *Revista Perspectivas.*, (21), 27–53.

Sosa, A. (2014). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. (pp. 1–11). Buenos Aires.

Varela, N. (2008). *Feminismo para Principiantes*. (B.S.A., Ed.) (Primera).

Vázquez-Alonso, Á., & Manassero-Mas, M. A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 247–271.

Vila, E. (2011). Racionalidad , diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(56), 1–15.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

## **Anexos**

### ***Entrevista para docentes de CU y la FES Zaragoza***

#### ***Datos sociodemográficos***

Nombre

Edad

Escolaridad

Edo Civil (si es casada, o vive en unión libre) a qué edad se caso

Si el matrimonio coincide con la formación escolar se harán las preguntas pertinentes en los rubros de licenciatura y posgrado acerca de cómo logro conciliar vida familiar y escolar qué tipos de apoyos tuvo (de su pareja, de su familia, ayuda domestica)

Si el nacimiento y crianza de hijas o hijos coinciden con la formación escolar y laboral se preguntará como logro conciliar vida familiar y escolar qué tipos de apoyos tuvo (de su pareja, de su familia, ayuda domestica)

(Si es casada, edad, escolaridad y ocupación del esposo)  
Número de hijos (género, edad y escolaridad de cada uno de ellos)

#### ***Antecedentes Familiares***

¿Viven tus padres?

¿De dónde eran y qué escolaridad tenían?

¿Cuántos hermanos y hermanas tuviste?

¿Qué lugar ocupas entre ellos?

¿Como fue la relación con tus hermanas (os)?

En tu opinión la educación que te inculcaron en casa fue una educación tradicional en el sentido de casarte y formar un hogar o fue por el contrario muy poco tradicional. (Explique por qué)

¿Qué consejos o buenas enseñanzas recuerdas haber recibido de tu mamá?

¿Qué consejos o buenas enseñanzas recuerdas haber recibido de tu papá?

¿En tu familia había un trato diferente dependiendo si eras mujer u hombre?

¿En algún momento en tu familia, te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si, ¿por quiénes, cuál fue la situación, qué hiciste?

### ***Trayectoria escolar***

¿Dónde cursaste la educación primaria (Lugar, nombre de la escuela, pública o privada, mixta o diferenciada)?

¿Qué buenos recuerdos tienes de esa época?

¿Alguna mala experiencia en esta etapa escolar (Con quien y cuál fue la situación)?

En términos académicos ¿cómo te consideras en esa etapa académica (alumna regular, buena, excelente)?

¿Recuerdas algún maestro o maestra que te haya impactado positivamente en esta etapa? (¿quién y por qué?)

¿En algún momento durante la primaria te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si, ¿por quienes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto?

### ***Secundaria***

¿Dónde cursaste la secundaria (Lugar, nombre de la escuela, pública o privada, mixta o diferenciada)?

¿Qué buenos recuerdos tienes de esa época?

Alguna mala experiencia en esta etapa escolar (Con quién y cuál fue la situación)

En términos académicos ¿cómo te consideras en esa etapa académica (alumna regular, buena, excelente)?

¿Recuerdas algún maestro o maestra que te haya impactado positivamente en esta etapa? (¿quién y por qué?)

¿En algún momento durante la secundaria te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si ¿por quienes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto

### ***Preparatoria***

¿Dónde cursaste la preparatoria (Lugar, nombre de la escuela, pública o privada, mixta o diferenciada)?

¿Qué buenos recuerdos tienes de esa época?

¿Alguna mala experiencia en esta etapa escolar (Con quien y cuál fue la situación)?

En términos académicos ¿cómo te consideras en esa etapa académica (alumna regular, buena, excelente)?

¿Recuerdas algún maestro o maestra que te haya impactado positivamente en esta etapa (quién y porque)?

¿En algún momento durante la preparatoria te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si ¿por quienes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto?

### ***Licenciatura***

¿Dónde cursaste la licenciatura (Lugar, nombre de la escuela, pública o privada, mixta o diferenciada)?

¿Cómo y por qué decidiste estudiar Psicología?

¿Qué buenos recuerdos tienes de esa época?

¿Alguna mala experiencia en esta etapa escolar (Con quién y cuál fue la situación)?

En términos académicos ¿cómo te consideras en esa etapa académica (alumna regular, buena, excelente)?

¿Recuerdas algún maestro o maestra que te haya impactado positivamente en esta etapa (quién y por qué)?

¿En algún momento durante la licenciatura te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si ¿por quienes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto?

En caso de que en esta etapa de la formación ya estuviese casada y/ o con hijos se le preguntará si tuvo algún tipo de conflicto al tener que conciliar la vida familiar y escolar. Si responde que sí se le preguntará el tipo de conflicto y como lo resolvió.

Si dice que no tuvo ningún conflicto, se le preguntará cómo logro conciliar vida familiar y escolar qué tipos de apoyos tuvo (de su pareja, de su familia, ayuda doméstica)

### ***Posgrado***

¿Tienes algún posgrado? Sí ¿Cuál y donde lo cursaste?

¿Qué buenos recuerdos tienes de esa época?

¿Alguna mala experiencia en esta etapa escolar (Con quien y cuál fue la situación)?

En términos académicos ¿cómo te consideras en esa etapa académica (alumna regular, buena, excelente)?

¿Recuerdas algún maestro o maestra que te haya impactado positivamente en esta etapa (quién y por qué)?

¿En algún momento durante el posgrado te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si ¿por quiénes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto?

En caso de que en esta etapa de la formación ya estuviese casada y/ o con hijos se le preguntará si tuvo algún tipo de conflicto al tener que conciliar la vida familiar y escolar. Si responde que sí se le preguntará el tipo de conflicto y como lo resolvió.

Si dice que no tuvo ningún conflicto, se le preguntará cómo logro conciliar vida familiar y escolar qué tipos de apoyos tuvo (de su pareja, de su familia, ayuda doméstica)

### ***Vida Laboral***

¿Cuál fue tu primer empleo? ¿Qué edad tenías?

¿Cómo fue que lo conseguiste (Recomendación, concurso etc.)?

En caso de que el primer empleo sea distinto al de docente en la carrera de Psicología se preguntará:

¿Como es que llega a ser docente de la carrera de Psicología?

¿Cuál es su clasificación académica (tiempo completo, asignatura interina o definitiva)?

¿Qué materia o actividad imparte?

¿En qué consiste tu trabajo docente (qué deben aprender tus estudiantes)?

¿En algún momento de tu vida laboral te sentiste discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si ¿por quienes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto?

### ***Valoración del trabajo docente***

¿Qué significa para ti ser docente?

¿Cómo te defines a ti misma como docente?

¿Notas diferencias en el comportamiento de tus estudiantes dependiendo de si son mujeres o varones? (Si responde afirmativamente) ¿cuáles serían esas diferencias?

Tú como docente, ¿tratas a tus estudiantes de acuerdo con esas diferencias o por el contrario mantienes una actitud neutral ante ello?

¿Has detectado conductas de discriminación de género hacia tus alumnas por parte de sus compañeros o de otros docentes? Si, ¿cuáles han sido dichas conductas y que has hecho ante ello?

(Si responde si a la cuestión anterior) ¿En tu práctica docente tienes algún tipo de apoyo especial hacia tus alumnas dada su condición de mujeres?

¿Sabes que has sido elegida por tus estudiantes como una docente ejemplar que sirve de modelo para dedicarse a la carrera científica?, ¿qué crees haber hecho en tu diario trabajo como maestra para lograr tal reconocimiento?

Cuando les enseñas lo que es la ciencia y la investigación científica, ¿consideras que dicha actividad es un acto neutral y objetivo o por el contrario consideras que dicha actividad está influida por la mirada y la condición del sujeto que investiga?

¿Como valoras este reconocimiento de tus estudiantes hacia tu trabajo como docente?

¿Tienes algunas anécdotas o vivencias que te hayan marcado positivamente como docente en relación con tus alumnas? (Si responde que sí) ¿Podrías compartirme algunas?

Desde tu experiencia como docente ¿qué consejos o recomendaciones darías a tus colegas para ser mejores docentes y tener relaciones tan positivas con sus estudiantes?

¿En algún momento durante tu trabajo como docente en esta escuela te has sentido discriminada o en desventaja por el hecho de ser mujer? Si ¿por quiénes, cuál fue la situación, qué hiciste al respecto?

Por mi parte sería todo, me gustaría saber cómo te sientes después de esta entrevista

(Cierre) Si tienes alguna pregunta o comentario respecto

(Cierre) Si no hay comentarios o preguntas se cierra agradeciendo y llegando a un acuerdo para los días y horarios de la observación no participante.



### ***Guía de observación no participante en el aula***

- Cómo se compone y distribuye el grupo. (hombres y mujeres, y su ubicación en el aula).
- La docente utiliza lenguaje inclusivo o no. (Se refiere a ellos y ellas, los y las reconoce por su nombre).
- Presta igual atención a mujeres y varones en clase.
- Promueve la participación de las alumnas. (Les pide participar aun cuando ellas no levanten la mano y/o sólo lo hagan sus compañeros varones).
- Destaca el papel relevante de las mujeres en su materia. (Menciona a mujeres importantes en la rama).
- Hace comentarios positivos o reconoce la participación de las y los alumnos. (Por ejemplo: “muy bien”, “es muy interesante lo que opinas”, etc.).
- Hace comentarios a partir de la propia experiencia de la docente que intenten empoderar o animar a sus alumnas a dar y/o participar más en clase. (Por ejemplo: “yo a su edad”, “cuando yo fui estudiante”, etc.).
- Hace comentarios positivos que muevan a la reflexión a las y los estudiantes. (Ejecución de comentarios y reflexiones de estudiantes).
- Sanciona o evita los comentarios sexistas entre el alumnado.
- Cómo se mueve la docente dentro del aula (permanece sólo al frente, avanza de un lado al otro del salón observando al estudiantado).
- En términos generales, cómo es la dinámica de su clase: agradable, relajada, muy estructurada e interesante, muy compleja y los estudiantes muestran cansancio y/o aburrimiento.

**Elementos pedagogía crítica y feminista DOCENTES DE C.U.**

Discurso de las docentes		Tipo de pedagogía
"Gabrielle"	"[...] creo que es mi secreto, soy como muy chismosa, y entonces les pregunto hasta de dónde viven, cómo te vas, qué transporte utilizas, o sea, como que interactúo mucho con los estudiantes, entons, como me defino, como una gente muy cercana a los estudiantes, que me preocupa lo que, lo que, lo que piensan los jóvenes porque si me preocupa qué piensan, qué hacen, por eso, llevo a la clase, y sea la clase de lo que sea a preguntar qué hacen los fines de semana. Si, como que si me gusta saber qué hicieron, por lo que nos den recomendaciones o para saber cuál es la vida de los jóvenes."	Feminista
	"[...] volvería a ser maestra, la verdad es que volvería a ser, me gusta, realmente me gusta [...] por el contacto con los jóvenes, creo que eso a mí me fortalece como mucho, como que aprendo mucho de ellos, como que es un reto también[...]"	Crítica
	"[...] pero en este momento creo que es como más equilibrado, como que los, los compañeros hombres, participan igual que las compañeras mujeres. Eso creo yo [...]"	Feminista
"Frida"	"[...] cuando yo preguntó me voy a dirigir con quien me sé su nombre y no al que se las da de súper inteligente, a lo mejor sí [...]"	Feminista
	"[...] pero sí en muchas ocasiones me he visto mal, me he visto mal físicamente porque no puedo caminar bien, porque me cuesta mucho cargar o lo que tú quieras, entonces siempre hay alguien que me apoyé, me ayuda a cargar siempre hay alguien que, afortunadamente me ayudan, el apoyo me llega."	Crítica
	"Creo que es un objeto neutro, la ciencia es la ciencia"	Tradicional
	"[...] creo que tengo la humildad suficiente para aceptar que un chavito sabe más que yo, tiene toda la información a la mano, sería estúpido de mi parte pensar que yo sé todo, no, no sé todo, entonces no sé, digo si me da muchísimo gusto que me dijeran eso, es un reconocimiento [...]"	Crítica
"Virginia"	"[...]soy una persona que está convencida que lo que enseña es importante dentro de la disciplina psicológica, dentro del espacio personal ahora sí que lo personal el político, también dentro del espacio político de nuestro país y de nuestro mundo entero ¿no? [...] lo que veo es que la realidad te impacta diciendo "no, necesitamos todavía trabajar desde esa aproximación de asimetría sexuales de sistemas sexo-género asimétricos todavía" ¿no?, [...] entonces pienso "no, tendremos que seguir trabajando desde esa aproximación", viéndola hay muchas otras que se la complementarían seguro, y que las	Feminista

	necesita, pero como que el género y la psicología todavía necesitan mucho de qué hablar ¿no?, [...] en ese sentido sí siento que soy una académica que cree en lo que está enseñando, que sabe que se necesita seguir formando y que sé que no es tan fácil porque están todavía atorados muchos valores sexistas que no dejan evidenciar que la ciencia tiene sexo, que tiene religión, que tiene clase social y que necesitamos verla desde todas las aristas ¿no?”	
	“[...] sí sé que un grupo de puras mujeres es, es diferente a un grupo de varones, también se cómo se hace diferente sea entre hombres y mujeres, pero he aprendido ese trabajo en grupos mixtos [...] entonces ahora sí que a mi edad, con los años de docencia, con el conocimiento que tengo de los textos o de lo, o de lo, del tema que quiero enseñar , pues creo que los sorteo bien [...] pero creo que sí he aprendido a enseñar esa perspectiva, a dosificarla, y [...] luego hasta yo me estoy riendo de mis travesuras porque cada lectura está colocada, pero bien pensada [...]”	Feminista
“Rita”	“[...] se hacía como seminario, discutíamos cada uno de los artículos que ellos propusieron y claro a mí me pareció interesante además lo que yo podía aprender, entonces no tuve, conmigo no tuvieron resistencia en ese sentido, y eso me ganó al grupo.”	Crítica
	“[...] yo miro que los hombres participan más que las mujeres, entonces necesariamente llaman más la atención, de una, te identificas más, los reconoces más, pero afortunadamente, no son los únicos y en el sentido del control de la participación yo creo que en eso soy bastante cuidadosa, en este semestre por ejemplo yo tuve solamente un alumno que se saltaba la norma, de hablar cuando quisiera [...] siempre se lo estuve haciendo ver, “Espérate, va fulano” .”	Feminista
	“[...] me parece que es necesario [...] alentar la participación de las chicas, mirarlas, estar pendientes de que no se distraigan porque también es cierto, que la misma condición de mujer hacer que de pronto estén cuchicheando entre ellas, o incluso viéndose en el espejo, o revisando su teléfono, y entonces sí, a mí no me gusta actuar como profesora de secundaria pero si es necesario lo hago, y a veces ni quiera se los tengo que decir simplemente que me quedo callada, o lo digo en general como “No estén viendo el teléfono, no se distraigan”, no hago los señalamientos personales aunque a veces sí, también lo hago cuando, cuando veo que es una chica que, que frecuentemente cae en ciertos comportamientos y ya le llamo la atención directamente”	Feminista
	“Claro de pronto es más fácil ir con los más participativos, pero incluso, bueno ahorita me llamó la atención ahorita que salí de clase que me,	Crítica

	<p>estaba diciendo una de las alumnas que, si voy a dar clase el próximo semestre, entonces, ya ves que, quién quiere seguir, no. Y ya, despertaste el interés que les está gustando la clase, entonces, pues eso es satisfactorio, ver que algo estás sembrando ahí.</p>	
	<p>“Yo lo que creo es que tendremos que hacer el esfuerzo de no seguir el método de la educación bancaria que decía Freire, no, no podemos seguir exigiendo a los estudiantes que se aprendan los libros, los autores, las fechas, porque eso va a estar ahí siempre. Yo creo que el desafío más importante que tenemos es que los alumnos [...] comprendan realmente los textos y los aterrizen en su realidad social, que cada cosa que van aprendiendo lo puedan mirar su cotidianeidad, y no como algo que está ahí en el libro y después veo como lo aplico porque me parece que si tú favoreces el análisis crítico, el pensamiento crítico en los estudiantes pues ya estás del otro lado, más allá de que sepan citar o no, eso es muy mecánico, muy fácil.”</p>	<p>Crítica</p>
	<p>“[...] me califican como académica activista, y eso me gusta, a pesar de que puedo ser incómoda en los espacios [...] puede haber, estereotipos y prejuicios de mí, de mi condición en el activismo, a veces piensan que soy muy académica, en la academia les parece que soy muy activista, pero a mí me gusta esa definición, porque me parece que cualquier quehacer sobre todo en las humanidades y en las ciencias sociales, me parece que no podemos evitar, el involucrarnos en el otro, en acciones de transformación, no nos podemos quedar en el cómo dicen, en la torre de marfil”.</p>	<p>Posición crítica de corte feminista</p>

**Elementos pedagogía crítica y feminista. DOCENTES DE LA F.E.S**  
**ZARAGOZA**

	Discurso de las docentes	Tipo de pedagogía
"Amelia"	"[...] les trato de dar, muy equilibrado. Lo que incluso hago es que los que no participan trato motivar para que participen, al final que se queda calladitos les, hasta les hago digo mi frase "a ver los calladitos del silencio, ¿quieren decir algo?" y son de así de "no", como no "a ver tú dime que entendiste, no", y los trato de meter a la participación y al final si terminan, los calladitos, si terminan participando, sean hombres o sean mujeres".	Crítica
	"Yo trato de involucrarlos, y trato de que se maneje mucho el respeto, cada quien tiene su punto de vista y respetémoslo, a lo mejor no estamos de acuerdo, y no creo que se maneje muy bien el respeto en los grupos [...] ya mejor les hago broma a los muchachos cuando dicen algo misógino, "ya tengo al primer reprobado del semestre", "no es cierto, no es cierto", ¿pues qué pasó? Estamos promoviendo la equidad y me salen con eso".	Feminista
	"[...] yo les digo que la ciencia siempre está influida por la parte de quien investiga y la parte de quien lo avala [...] yo hago un ejercicio con ellos y les digo "miren, hagan de cuenta que esta onda de la ciencia es, estoy sentada, los de enfrente describanme, los de este lado y los de este lado, no, ¿fue lo mismo? No, es exactamente lo mismo y soy la misma persona, no, pues así es la ciencia depende quién la vea"	Crítica
	"[...] cuando los chicos llegan a utilizar frases como "es que la vieja", les digo "a ver la vieja no se dice, porque hay que respetar". Entonces no, los chavos no son, tienen ya más lo que, los varones ya tienen más impregnada esta idea de equidad de género, si han cambiado más que las otras generaciones, los chicos son ya más respetuosos, las ven normales, no las ven como "ay las niñas", no, no."	Feminista
	"[...] creo que soy muy precisa en lo que vamos a hacer, les entrego mi programa, les platico lo que vamos a hacer, trabajamos con el programa, revisamos las cosas, estoy al pendiente de los trabajos que, por ejemplo, en práctica supervisada de lo que van a hacer, me involucro con el trabajo, si hay que ir y estar con ellos y meterme con ellos, me meto con ellos, les traigo información, les digo, miren encontré esto para que vemos esto y lo otro, pues no sé si eso, o de decirles siempre que, que lo que hacemos aquí vale mucho la pena [...]"	Crítica

	<p>“[...] al menos yo digo no puedo ser totalmente docente objetiva, aislada del mundo, este también me involucro con ellos en la parte emocional, les pasa algo, soy muy dada a que, alguien no viene y les digo “oigan ¿Quiénes son amiguitos de tal?” “no pues yo”, “y ¿Qué onda con su amiguito? ¿no?” “pues no sabemos”, y son sus amiguitos pues ya le hubieran hablado, les hago el comentario de qué pasa, hay que saber qué le está pasando al alumno, no está faltando porque si viene y me dice ya no quiero, pues que padre, pero si está pasando una situación, hay que mirar qué está pasando. Y entonces les digo, tengo una frase que es, manejo mucho, que venir a la universidad y no hacer cambio en la vida propia, es como haber venido a la escuela, entrar por la puerta del metro y salir por la del estacionamiento sin haber hecho nada, y entonces que venir a la universidad el ser profesionista es un compromiso de cambio de uno mismo y de los que están alrededor de nosotros, y si no cambiamos nosotros al cien, como queremos tomar las armas y hacer revolución, pues tampoco va a ser, el cambio está en nosotros y alrededor, y eso les digo es como una bola de nieve se va ir haciendo más grande, pero si ustedes no lo hacen de qué sirve.”</p>	<p>Feminista</p>
	<p>“Pues por ejemplo que le chiflen a alguien, les digo que les tengan respeto, que es incómodo, que no hagamos esto, no sé si de género, pero pues por ejemplo si hablan quedito pues le gritan o cosas así o se escuchan las risas que ni sé de quién son, pues les pido respeto que la gente habla así, o sea no me quedo callada, a diferencia de cómo te decía que era yo antes, ahora no, yo no me quedo callada.”</p>	<p>Feminista</p>
<p>“Nina”</p>	<p>“Si, o sea si es necesario que no hable pues no, pero por ejemplo, en seminario les digo si hay alguna situación en donde yo pueda ayudarles, y creen que yo pueda ayudarles de alguna forma, que no sea verbal, pero es atendiendo la lógica pues del seminario, les propongo que me traigan algo por escrito, una reflexión, no un resumen, no fragmentos sino una reflexión, algo que me demuestre que lo hizo [...] Si, también promuevo momento, o sea después de que hacen eso, pues ellos empiezan a hablar, también callo a los que hablan mucho, a los que no dejan participar, trato de repartir las participaciones, o sea en curso pues no se puede, o sea no, y sí, pues trato de que nos escuchemos todos [...] Si, yo les digo que todos tienen ritmos distintos, que la gente tiene habilidades distintas en que no todos hablamos tan rápido, en que no todos alzamos la mano rápido, o hablar sin levantar la mano... eso me hace buscar apoyo para que hagan una lista para saber quiénes ya y quienes no han participado.”</p>	<p>Crítica</p>

	<p>“[...] yo creo que es importante, que a mí no me lo hacían, que trato de buscar con ellos, al final, algo que, pues les interesa, y en lugar de imponer mis modelos, lo que hago es ponerlos a su servicio ¿si me explico?, por ejemplo, si alguien me dice una idea que me puede a mi resultar loca, yo les pregunto un poco más de ¿A qué te refieres? ¿De dónde viene esa inquietud? Y ayudo a que el tema sea el que ellos quieren hacer y no el que yo quiera hacer, en mis trabajos de posgrado, casi todo quieren que tú lo hagas como ellos quieren, o que tú lo veas como ellos lo ven que lo expliques como ellos creen que lo debes explicar y no fijate, yo creo que eso contribuye a que me dicen que quieren y lo que no conocen es los métodos, y les digo revisa o busca más gente que haya hecho algo parecido a lo que tú quieres o como que me suena este método, como que no tengo una forma estricta de lo que yo tengo que hacer, más bien como que yo me incorporo a lo que ellos quieren hacer, y pues yo tengo un estudio metodológico, digamos, más o menos amplio, pues estuve en psicología de la salud, pues tengo una formación cuantitativa, y después tengo la formación cualitativa en ciencias sociales, entonces como que puedo tener flexibilidad metodológica, y si se puede... cualquier trabajo de investigación se puede hacer.”</p>	Crítica
“Evita”	<p>“Me gusta mucho mi trabajo, es una contribución social, es como contribuir... es como... que la gente vea que hago quehacer, que se tienen que arreglar un montón de cosas”</p>	Crítica
	<p>“[...]Lo que les comento es que con ese tipo de discriminación que a veces llega a este, pues yo pienso, agresión, que no es física, pero yo pienso que es una forma de agredir al, a la mujer este, yo las invito y las motivo a que vayan con instancia responsable y pongan su queja. Y que no nada más pongan la queja, sino que le den seguimiento.”</p>	Feminista
	<p>“Lo primerito, el respeto, el respeto a los estudiantes hombre y mujeres, eso es primero, luego, el compromiso, el compromiso, con lo que, con lo que hacemos, yo creo que eso es muy importante, el compromiso, esas dos cosas, compromiso y respeto, si logramos esas dos yo creo que los alumnos nos lo van a agradecer siempre.”</p>	Feminista
“Matilde”	<p>“[...]en general creo que fijarme también en la relación que mantengo con ellos, es una relación que no sea tirante o basada nada más sobre la exigencia porque eso tampoco hace que ellos sean, creo que tampoco ayuda en su formación [...]”</p>	Crítica
	<p>“[...] creo que me preocupo por la formación de mis estudiantes, bastante, luego se me va la onda, por ser muy colaborativa y, puedo buscar incluso, que ellos se sientan muy a gusto [...]”</p>	Feminista

	<p>“[...] yo supongo que no hago diferencias entre hombre y mujer. Yo creo que, si hago diferencia, si es que la hago, es más en cuanto al cumplimiento y el interés por el conocimiento. O sea, a lo mejor me llevo más o les doy más a quienes les veo el interés que a quienes no, y a lo mejor eso no está bien, pero, así lo hago, tengo la impresión porque si noto que me llevo mejor o que les empiezo a agradar más a los alumnos que si quieren, que ellos si quieren aprender, que, si los veo con el interés, sería más bien en esos términos. Yo creo, no, no creo hacer diferencias a lo mejor, no sé, no creo que pase así.”</p>	Tradicional
--	---	-------------



**Eventos y personas que influyeron en sus prácticas pedagógicas.**

**DOCENTES DE C.U.**

Discurso de las docentes		Tipo de influencia
"Gabrielle"	"[...] para la familia de mi papá fue importante que él estudiara algo, lo que fuera y en el caso de la familia materna que es con la que tuvimos mucho contacto era muy importante, que estudiáramos".	Familiar
	"[...] lo sabe todo el mundo que soy ágrafa, no escribo, casi nada. No soy hábil, en la cuestión de la escritura, no puedo, me cuesta mucho trabajo. Entonces por eso no me titulé, por una deficiencia mía, obviamente, de escribir una tesis. Por eso insisto tanto con los estudiantes que escriban. En identidad, por ejemplo, cuando les digo que vayan a los eventos, a los recintos, sí que me describan el recinto que es, que función, etc., pero que me platiquen su experiencia [...]"	Personal
"Frida"	"[...] mi papá siempre me inculcó la lectura, entonces en la casa todos los días teníamos que enseñarle una lista de 10 palabras con su significado, mi hermana y yo, mi hermano no, mi hermano era como que muy rebelde, rebelde burro él, pero nos inculco mucho este gusto por el conocimiento [...]"	Familiar
	"Buscar nuevas opciones, o sea, si no sabes dónde estás busca o pregunta, pregunta si no sabes, si no sabes pregunta, busca nueva información."	Familiar
	"X siempre me decía [...] "Tú tienes que ser la mejor" y eso es algo que tienes aquí en la cabeza, tienes que ser la mejor, la mejor de tu clase y para ser la mejor alumna de tu clase tienes que saber más que lo que viene en el temario y entonces eso hacía que buscará más [...]"	Docente
	"[...] Yo ya estaba por entrar al Doctorado ya tenía las décimas para entrar y X me dijo "O terminas la tesis conmigo o ya te vas" y como yo estaba enamorada de X pues dije sí, y me decidí quedar y no hacer el doctorado [...] si me da gusto que mis alumnos me superen, y siempre les digo "Ustedes tienen que superarme, tienen que ser mejores que yo". Al contrario de lo que X me enseñó [...]"	Docente/Personal
"Virginia"	"[...] en la familia siempre se habló de estudiar, de leer ¿no? El abuelo compraba tres periódicos los domingos, entonces toda la familia se rotaba el periódico para leerlo incluyéndome a mí, las secciones de comics [...] entonces había esa posibilidad y esa posición en la familia "hay que estudiar, hay que aprender, hay que trabajar" [...]"	Familiar
"Rita"	"[...] mis papás [...] a ambos les interesaba el, la preparación [...] tenían un interés permanente, no sólo que en que tuviéramos un buen desempeño escolar, que era muy exigente eso, pero en términos de educación	Familiar

	<p>artística, de deportes, de idiomas, entonces [...] a mí me llama mucho la atención porque ellos a pesar de la precariedad, [...] buscaron los mecanismos a través de los cuales pudieran dar continuidad a su proyecto [...] y que aunque en mi familia no hay ningún artista pero todos pasamos por las artes, pues esto me parece me parece una cosa interesante de parte de ellos, y bueno, eso marca definitivamente una postura”</p>	
	<p>“[...] yo me acuerdo que mi mamá desarrolló la estrategia para inculcarnos el amor por el estudio, por la escuela, que el castigo con, cuando hacías algo mal, el castigo que, la amenaza que te hacían es “Si sigues dando lata, mañana no vas a la escuela”.”</p>	<p>Familiar</p>

**Eventos y personas que influyeron en sus prácticas pedagógicas**

**DOCENTES DE LA F.E.S ZARAGOZA**

Discurso de las docentes		Tipo de influencia
“Amelia”	“los profesores [...] promovían mucho el respeto entre los compañeros, y que los chicos respetaran a las mujeres, no, pero que las chicas también respetáramos a los chicos [...]”	Docentes
“Nina”	“Mi papá [...] me acuerdo de que decía que “si las cosas se hacían se hacían bien que si las iba a hacer mal...” [...]”	Familiar
“Evita”	“[...] ella era de las mamás que siempre me impulsó mucho a mi independencia, y a mi formación académica, ella me decía que yo no me casara hasta que no terminara una carrera y me alentaba mucho a estar en la universidad, terminar una carrera, y también, me, después de que terminé la carrera, fue, por eso les digo que fue una educación mixta porque cuando terminé la carrera, ella no era de las que “oye ya cástate, no”, me decía, “no te cases, este, trabaja, pasea, conoce, diviértete”, o sea, eso era lo que ella me inculcaba, no como otras mamás [...]”.	Familiar
	“[...] era una maestra, muy este, no nos castigaba, si no sabías te volvía a explicar, si no entendías te volvía a explicar, las veces que fuera necesario, no sé si eran sus instintos maternales, es más, si veía que alguien había ido muy atrasado le decía que podía ir a su casa y, te daba ahí clases extras sin cobrarnos nada, entonces para mí eso era, me sentía este, protegida”.	Docente
“Matilde”	“[...] mi papá nos impulsaba a estudiar, eso sí. Pero era una forma de decir “no quiero que te salga un mal marido”. Por eso digo que fue como una combinación, no era para que tú seas independiente completamente sino te puede salir un mal marido y entonces qué vas a hacer, necesitas tener herramientas. Pero eso permitió que nos impulsara mucho para el estudio, para él era muy importante que estudiáramos. [...] siempre insistió mucho en que estudiáramos y me pareció muy bueno, yo creo que sí efectivamente, lo que él me dejó me ha permitido es, vivir una vida que me gusta.”	Familiar
	“[...] incluso en sociales hicimos investigación aplicada que me gustó mucho, a lo mejor de ahí ahorita el énfasis que yo pongo en que hagan la parte aplicada, porque les digo “enfrentarte a toda la parte de la aplicación es importante de la investigación”, pero yo tuve esa experiencia, porque estos hacían esto que te digo de la parte aplicada, de hecho, la que me dio esa parte, Zaira Rodríguez [...]”	Docente

***Interés por la carrera científica. DOCENTES DE C.U.***

Discurso de las docentes	
“Frida”	“[...] En cuanto a conocimiento creo que lo que he tratado de hacer es difundir otro tipo de, este gusto por aprender de buscar la información o sea siempre hay información, o sea si hay en Wikipedia, pues sí, nada más que cualquiera puede meter el dedo allí y a ti te ponen falta entonces lo que he tratado de hacer es y siempre a los chavos les doy las direcciones de donde deberían buscar información [...]”
	“Creo que es un objeto neutro, la ciencia es la ciencia”
“Virginia”	“[...]tenemos que leer, y trabajar, vas a entregar productos, es más un asunto como de información, reflexión y divulgación, eso es lo que me interesa en lo de la de contextual [...] hacemos exámenes escritos de repente les dejo exámenes en grupo tiene que ver vídeos, hacer reflexiones, por ejemplo sólo hacen una exposición general, o sea en el semestre porque no se trata de eso [...] me interesan que sepan más de dónde buscar, de dónde integrar información, quizá un poco porque ya me cansé de lo memorístico”
“Rita”	“Yo creo que sí hay diferencia, y mira este, tiene que ver pues con la estructura social, aquí desde el primer semestre, pero más en el segundo parece, hay una disputa por los estudiantes. [...] Yo miro que algunos hombres, algunos hombres tienden a identificarse más con los profesores hombres, muchos de los hombres que nosotros tenemos en la facultad pertenecen al área de las ciencias duras, no, de las ciencias, neurociencias o psicología experimental, entonces, este como que ellos hacen una, un posicionamiento en términos de que esta es la ciencia verdadera. [...] me parece también como un riesgo que hay para nosotros, digo, para la facultad, para la psicología en términos de que se mantenga esta jerarquización, no, y que algunos profesores comienzan a hablar mal de otras áreas o a desacreditar [...]”

**Interés por la carrera científica. DOCENTES DE LA F.E.S ZARAGOZA**

Discurso de las docentes	
"Amelia"	"Pues para mí es importante que aprendan qué es la psicología, aprendizaje social, cuáles son los temas, cómo los pueden aplicar, las ventajas que puede tener, bueno yo siempre les digo que la psicología social está en todo, entonces tienen que ver la relación con las otras áreas y la importancia que tienen los aspectos psicosociales en el desarrollo del ser humano, y que cuando llegan a clínica, educativa o del trabajo, pues el ser humano está ahí en lo social, y trato de darles todo esto."
	"[...] yo les digo que la ciencia siempre está influida por la parte de quien investiga y la parte de quien lo avala [...] yo hago un ejercicio con ellos y les digo "miren, hagan de cuenta que esta onda de la ciencia es, estoy sentada, los de enfrente descríbanme, los de este lado y los de este lado, no, ¿fue lo mismo? No, es exactamente lo mismo y soy la misma persona, no, pues así es la ciencia depende quién la vea"
"Evita"	"[...] a mí lo que me interesa es motivarlos, que se enamoren de la investigación, y no porque quiera que todos sean investigadores. Porque el propósito es que vean que lo que aprenden en investigación les sirve para, también para cualquier trabajo, para cualquier trabajo porque les enseña a ser disciplinados, a tener un programa, este a tener objetivos claros sobre lo que van a hacer en el trabajo, este, y ese es mi principal meta, que se enamoren de, de, de la investigación, y no para que sean investigadores, lo que, lo que yo les digo es que esto les da herramientas para cualquier tipo de trabajo, aunque ustedes tengan que hacer, no. Eso es lo principal."
	"Está influida por la condición del sujeto que investiga [...] cuando en tu formación te enseñan a que es objetiva que nada que ver con valores ni nada, pero a la hora de que tú investigas, por supuesto que está permeado, por el investigador y eso es algo que también les enseño a los alumnos [...]"
"Matilde"	"[...] depende de la modalidad, pero en general yo creo que los alumnos tienen que aprender a ser autónomos en su aprendizaje, tienen que aprender, pero tienen que aprender a hacerlo bien, a qué me refiero con esto, me refiero a que la facilidad que les da hoy el internet les permite, a que esto, lo busco, y busco, y puedo encontrar muchas cosas. Pero para poder seleccionar eso, qué es lo que sí, qué es lo que no, cómo adaptarlo, pues tiene que tener una idea clara de dónde están y qué están haciendo y a dónde van, eso es lo que yo creo que principalmente tienen que aprender [...]"
	"Yo considero que está influido por el punto del investigador de muchas formas, y trato de que los alumnos se den cuenta de eso, por eso te digo que no me llevo con el positivismo, y si trato de que se den cuenta de esa parte"