



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**COEDUCACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO: HACIA
UNA CULTURA DE PAZ E IGUALDAD SUSTANTIVA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LUZ ELENA RODRÍGUEZ GARCÍA

TUTORA:

MARÍA ISABEL BELAUSTEGUIGOITIA RIUS
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS DE GÉNERO
(UNAM)
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UNAM)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., JUNIO, 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos

A mi mamá, Elena García por siempre apoyarme en cada decisión y acompañarme en todo el proceso con tanto cariño. Por inspirarme y entender lo que significa para mí este proyecto.

A mi papá, Rodrigo Rodríguez, por todo el apoyo en mi trayectoria académica, por siempre creer en mí y por los grandes momentos compartidos.

A Leonardo Hernández, por impulsar mis ideas y motivarme para que se transformen en proyectos. Por el gran apoyo, cariño y acompañamiento en todo lo que ha implicado este trabajo.

A mis hermanas, Arlen Rodríguez y Massiel Rodríguez por su ejemplo, motivación y apoyo para lograr mis metas. Por las alegrías compartidas y estar siempre a mi lado en cada proyecto.

A mi hermano, Luis Rodríguez, por motivarme con su ejemplo a continuar con mis estudios de Posgrado. Por estar para mí y por los grandes momentos compartidos.

A mi tutora, Marisa Belausteguigoitia por todo su apoyo, motivación y acompañamiento a lo largo de este trabajo. Por permitirme reconocer que siempre hay oportunidades y múltiples miradas para aproximarnos a la realidad.

A mi profesora, Guadalupe Mora Pizano por enseñarme la importancia de que las mujeres nos nombremos y permitirme encontrarme en la Pedagogía. Por impulsar mi decisión para continuar mis estudios y desarrollar este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, por el financiamiento otorgado que me hizo posible cursar el tercer y cuarto semestre del programa de estudios.

A las profesoras Guadalupe Estela Ibarra Rosales, Cora Jiménez Narcia, Alma Patricia Piñones Vázquez y Martha Corenstein Zaslav por aceptar amablemente ser parte del Jurado, por su apoyo, comentarios y motivación.

A la UNAM, por ofrecer espacios para compartir experiencias enriquecedoras.

Índice

Introducción.....	1
Preámbulo: Encarnar la violencia.....	11
Capítulo 1. Educación y Cultura.....	12
1.1 Las mujeres en los márgenes del discurso de los derechos humanos.....	13
La tradición del silencio: Las mujeres y la toma de la palabra.....	15
Cambios de mirada: perspectiva crítica desde el enfoque de género.....	17
Ley y justicia: dos sistemas incompatibles.....	18
La docencia y el aula como espacio de transformación.....	20
1.2 Cultura, cultura de paz y sus implicaciones: Un horizonte necesario.....	22
Cultura: Un acercamiento a sus elementos y formas de aproximarse.....	22
Cultura de paz ¿Cómo entenderla?.....	26
Cultura de paz y no-violencia: Complejidad y relevancia desde la crítica con perspectiva de género.....	33
Relación entre educación, perspectiva de género y cultura de paz: Un enfoque integral.....	38
1.3 La educación formal, no formal e informal: Su transversalidad desde la docencia.....	41
1.4 El concepto de educación desde la perspectiva de género.....	50
Capítulo 2. Coeducación y perspectiva de género.....	62
2.1 El origen del concepto coeducación, su evolución y su relación con el feminismo.....	63

2.2 La coeducación en el contexto actual: Una igualdad sin conquistar.....	72
2.3 La perspectiva de género: Lo (im)propio de las mujeres/ una producción cultural a transformar y resistir	79
2.4 La relación entre la coeducación y la perspectiva de género.....	82
Capítulo 3. La coeducación y la perspectiva de género en un proyecto educativo de capacitación continua docente de educación primaria en la Ciudad de México: hacia una cultura de paz e igualdad sustantiva.....	85
3.1 Cultura escolar y educación primaria: Una mirada al interior del aula y la escuela.....	86
3.1.1 Desentrañando la cultura escolar.....	86
3.1.2 Educación primaria en Ciudad de México: Una oportunidad de cambio...90	
3.1.3 Cultura escolar y educación primaria desde mi experiencia docente.....91	
3.2 Experiencias de coeducación, perspectiva de género y cultura de paz en primaria.....	101
3.3 La coeducación y la perspectiva de género en la construcción de la cultura de paz e igualdad sustantiva: implicaciones de una práctica educativa crítica para transformar el tejido social.....	114
Capítulo 4. Principios básicos para el desarrollo de un taller de formación continua docente a nivel primaria desde la coeducación, perspectiva de género, pedagogía crítica y educación para la paz.....	118
Conclusiones.....	161
Colofón: Los besos robados, los besos deseados. De encarnar la violencia en primaria a dar respuesta activa.....	166
Referencias.....	173

Introducción

La presente investigación de tesis surge de mi interés por reflexionar y generar aportes desde la pedagogía que respondan críticamente al aumento de la violencia hacia las mujeres, así como la desigualdad de género. Se vincula con mi experiencia como alumna y como docente de educación primaria, la cual me permite una aproximación desde distintos ángulos para integrar el saber universitario y las teorías con el aula y la escuela a partir de una propuesta pedagógica que destaca la formación continua docente como eje clave del cambio cultural.

A lo largo tanto de mi trayectoria académica como de mi vida he identificado que las personas a través de la educación aprenden, naturalizan e interiorizan ideas, actitudes, representaciones y acciones machistas, así como misóginas, establecen jerarquías y diferencias a partir del sexo, reproducen estereotipos y roles de género que posicionan a las mujeres en un lugar de subordinación y a los hombres en un lugar de dominación. Aunque es importante incluir las perspectivas raciales, de clase y sexuales, lo que entendemos como el enfoque interseccional, este trabajo contempla la variable de género como fundamental como organizadora de la diferencia en desigualdad.¹ También he reconocido que a través de la educación las personas pueden generar procesos de cambio en sus ideas, en sus actitudes, comportamientos, en su forma de entender el mundo y de relacionarse.

Es por ello que apuesto por problematizar las opiniones y juicios sobre la violencia contra las mujeres y fomentar una educación con posibilidades de transformación cultural, donde uno de los elementos estructurales: la educación primaria constituya un eje de prevención y generación de conciencia. Por esta razón, destaco la participación docente de educación primaria como fuente de la invención y reinención de una práctica educativa crítica que se involucre en imaginar y crear

¹ Además del enfoque interseccional, es importante mencionar que las categorías de la identidad se han diversificado durante la última década. La construcción de la diferencia de género como hombres y mujeres ha sido cuestionada crecientemente. Sin embargo, este trabajo responde básicamente a las dos formas de construcción: la de la masculinidad y la feminidad, por considerar junto con Bourdieu que siguen siendo dos matrices fundacionales que permiten, aún hoy en día, organizar transformaciones y proyectos por la igualdad.

otras formas posibles de relacionarnos desde la coeducación y la perspectiva de género que nos conduzcan a construir una cultura de paz e igualdad sustantiva.

Desde mi experiencia como docente de educación primaria, reconocí una cultura escolar sexista, machista y androcentrista que hace que tanto la escuela como el aula puedan tornarse espacios de reproducción de prácticas, ideas, reglamentos y contenidos que parten de estereotipos de género, que posicionan a las mujeres en una situación desfavorable. Hay mucho que cuestionar respecto a la realidad de la educación en México, se habla de igualdad para hombres y mujeres, pero la realidad se aleja de lograrla en su completud; -aunque es importante reconocer avances-, las prácticas, los discursos, las representaciones e imaginarios atentan cotidiana y sistemáticamente contra los derechos de las mujeres.

Por esta razón considero urgente tomar posición en defensa de los derechos de las mujeres, y pensar en la participación docente como eje transversal que permita crear otras formas de relación, de sentido colectivo y de una mirada crítica de la realidad que genere condiciones para que desde el aula se apueste por una cultura de paz donde habite la vida, la dignidad, la igualdad y la justicia. Porque si bien la escuela es una institución del Estado desde la cual se reproduce la cultura, que involucra disciplinamiento y control, también desde ella existen oportunidades de transformación, de convivencia, cuestionamiento, cambios de mirada de la forma en que vemos el mundo y construimos nuestras relaciones así como la manera en que nos implicamos en comunidad.

Por ello el objetivo general del presente trabajo de investigación es:

Analizar -desde la pedagogía crítica y los estudios de género- los aportes de la coeducación y la perspectiva de género para proponer principios básicos de un taller de formación continua docente a nivel primaria en la Ciudad de México, que contribuya en la construcción de una cultura de paz y en la disminución de estereotipos que reducen el acceso de las mujeres a la igualdad sustantiva y a una vida libre de violencia.

Los objetivos específicos son:

Analizar la evolución de la coeducación desde su relación con el feminismo.

Identificar la importancia de la formación continua docente desde los enfoques de cultura de paz e igualdad sustantiva.

Identificar los estereotipos de género que reproducen la violencia hacia las mujeres.

Las preguntas de investigación que guían el presente trabajo de tesis son las siguientes:

¿Cuáles son los aportes de la coeducación y la perspectiva de género para proponer principios básicos de un taller docente de formación continua a nivel primaria en la Ciudad de México, que contribuya a la construcción de una cultura de paz y a la disminución de estereotipos que reducen el acceso de las mujeres a la igualdad sustantiva y a una vida libre de violencia?

¿Cómo ha sido la evolución de la coeducación desde su relación con el feminismo?

¿Por qué es importante la formación continua docente desde los enfoques de cultura de paz e igualdad sustantiva?

¿Cuáles son y cómo funcionan los estereotipos de género que reproducen la violencia hacia las mujeres? ¿Cómo transformarlos?

La coeducación en la actualidad se refiere a una propuesta pedagógica crítica, con algunas apuestas que trasgreden los formatos escolares habituales, que busca un cambio cultural, desde la cual se reconocen las consecuencias que ha tenido la cultura androcéntrica, donde la visión del mundo, los conocimientos, intereses, así como el currículum han sido contruidos y responden principalmente a la mirada masculina.

La coeducación es un elemento que considero fundamental en un proyecto educativo que busque superar estereotipos de género que limitan a las mujeres, que brinde las mismas oportunidades a hombres y mujeres, que busque estrategias

para que no se generen diferencias identitarias que obstaculicen el logro de los mismos objetivos. Un modelo a través del cual se reconozcan las condiciones socioculturales de género en las que las mujeres han sido excluidas, invisibilizadas, desvalorizadas y relegadas a una posición secundaria debido a que el referente han sido los hombres, para así poder realizar una intervención educativa explícita, consciente y de manera intencionada para lograr la deconstrucción de comportamientos, valores, contenidos así como prácticas normalizadas y reconstruirlas desde otras perspectivas y referentes.

Al pensar en el desarrollo de un proyecto educativo de formación continua docente que sea transformador, me resulta necesario incorporar también la perspectiva de género. La perspectiva de género representa una visión analítica, crítica y conceptual desde la cual se estudian las implicaciones de las relaciones de poder entre géneros, destacando que son complejas, desiguales, que han sido una construcción histórica y sociocultural asociada a la diferencia sexual, desde la cual se desarrollaron estereotipos así como roles masculinos y femeninos que perpetúan la dominación masculina.

Tengo presente y retomo la siguiente frase que escuché en el *Seminario Internacional: Empoderamiento de las mujeres y niñas a través de la educación* (2019), “la educación sin perspectiva de género es educación en detrimento. Esta perspectiva es una forma de mirar y cuestionar las relaciones entre hombres y mujeres desde una visión que permita generar alternativas desde el ámbito educativo para lograr cambiar las prácticas, actitudes, ideas, representaciones y contenidos que perpetúan la desigualdad, así como la violencia hacia las mujeres”.

Tanto la coeducación como la perspectiva de género aportan elementos teórico-prácticos para hacer de la formación continua docente una alternativa educativa que permita crear posibilidades para transformar la cultura androcentrista y construir una cultura de paz, para cambiar las condiciones que continúan permitiendo la reproducción de la cultura patriarcal, la desigualdad y violencia hacia las mujeres de manera generacional. Que coadyuve en disminuir la discriminación, la segregación o invisibilización de las mujeres, así como de otras personas por distintos motivos,

ya sea sexo, identidad sexual, clase, raza, condición de salud etc. Que cuestione y que reduzca el establecimiento de jerarquías, el dominio, apropiación y explotación de la naturaleza, de todo tipo de vida humana y no humana; que concientice sobre el abuso de poder o autoridad, las acciones que generen daño, dolor e impiden el bienestar colectivo.

De manera que esta investigación documental desde el enfoque cualitativo analiza los aportes de la coeducación y la perspectiva de género en el ámbito educativo para proponer los principios de un taller de formación continua docente a nivel primaria en la Ciudad de México que contribuya en la construcción de una cultura de paz e igualdad sustantiva.

Considero la participación docente el eje transversal para construir cambios desde el aula que atraviesen los muros materiales y simbólicos de la escuela. Para lograrlo apuesto por una formación que permita a las y los docente de primaria tener una mirada crítica y situada de la realidad, para hacer de su práctica educativa el medio para posibilitar una cultura de paz; donde se construyan valores, actitudes, comportamientos e ideas basados en la libertad, la justicia y el respeto a los derechos de toda persona para el logro de la igualdad sustantiva; es decir que sea garantizado el reconocimiento y cumplimiento de los derechos a toda persona de manera real sin importar su sexo. Además una cultura que se posicione en defensa de la igualdad y rechace todo tipo de violencia, de injusticia, de discriminación, priorice el diálogo frente a los conflictos, así como la plena participación y escucha de todas y todos los integrantes de la sociedad. Un enfoque que prioricen relaciones horizontales, vínculos, redes y cuidados entre personas, seres vivos y la naturaleza, en donde superemos el pensamiento dicotómico para lograr ampliar nuestra visión a otro tipo de posibilidades de relacionarnos, de apoyarnos, de colaborar, coexistir y co-construir. En última instancia una mirada que reconozca diferencialmente de qué manera somos parte de un todo y que impulse a la humanidad a entenderse como un colectivo no ajeno al mundo que habitamos ni a ningún tipo de vida en él.

Aunque es preciso señalar que la coeducación tiene diversos retos, ya que en el proceso las instituciones y la sociedad en general pueden resistirse al cambio, eso

implica que la puesta en marcha de un proyecto desde la coeducación sería complejo, requeriría tiempo, constancia, esfuerzo. Algunas de las preguntas que me surgen frente a estos retos serían ¿cuáles serían los obstáculos que se presentarían para llevar a la práctica un proyecto educativo desde la coeducación y la perspectiva de género? ¿cómo involucrar a más participantes del sistema educativo? Es importante reconocer que siempre hay espacios de oportunidad para ir generando cambios de mirada, aunque estos no sean lineales sino discontinuos.

Destaco que la pandemia por COVID-19 profundizó las desigualdades de género ya que incrementó la carga de trabajo de las mujeres de manera exacerbada, en actividades simultáneas como el trabajo a distancia, el trabajo de cuidados y doméstico no remunerado. La medida de confinamiento aumentó la violencia hacia las mujeres y niñas dentro de los hogares (CEPAL-UNESCO, 2020). Respecto al desempleo, la disminución de ingresos, así como los incrementos de la pobreza “afectaron más a las mujeres y reforzaron los nudos estructurales de la desigualdad de género” (CEPAL, 2021, p.2). Esto visibilizó la gravedad de la situación para las mujeres y que sus condiciones frente al contexto actual son desiguales, e impiden su desarrollo y bienestar.

Al distinguir que esta desigualdad y violencia impiden el pleno desarrollo de las mujeres y ejercicio de sus derechos, así como el acceso a una vida libre de violencia, es que estoy interesada en desarrollar posibilidades de transformación social y cultural donde ser mujer no sea una desventaja o una condición de riesgo en diversas situaciones.

Diariamente en México podemos conocer en diversos medios informativos casos de mujeres desaparecidas, violaciones y feminicidios. Aunado a la consternación general también leemos respuestas de la población que- aún cuando hay muestras de empatía - muestran desconocimiento e insensibilidad, o también falta de empatía y una posición poco crítica frente a la realidad, en estas posturas se tiende a revictimizar a las mujeres y se pierde de vista la responsabilidad de los agresores y de los sistemas culturales que los reproducen. Se culpa a las mujeres por los actos de violencia que viven, se señala la ropa que utilizaron, el no tener cuidado de las

compañías, el lugar y la hora en la que estaban, se responsabiliza también a las familias (principalmente a las madres) por dejarlas salir de casa, por no cuidarlas. También se criminaliza a las mujeres que luchan por visibilizar esta violencia, que salen a las calles a exigir justicia, que gritan ya basta. Mientras se habla menos de los agresores y de la violencia que ejercen sobre las vidas y cuerpos de las mujeres o de la falta de una política pública que se pronuncie en contra de esta violencia, que busque garantizar una vida digna y el respeto a los derechos de todas las mujeres. Por ello mi interés en crear condiciones que nos permitan cuestionar y cambiar aquello que impide el respeto de los derechos de las mujeres, así como daño y dolor colectivo.

Frente a estas condiciones se vuelve urgente sumar esfuerzos para contribuir desde diversos espacios en enfrentar este grave problema cultural, social, económico, político y educativo, para dejar de normalizar la violencia y así procurar justicia hacia las mujeres.

El análisis de los aportes de la coeducación permite abrir el panorama de posibilidades para incentivar la participación de las personas implicadas en el proceso educativo, iniciando con las y los docentes con la intención de que cada vez sean más quienes se involucren para lograr aumentar el compromiso no solo de la escuela, sino de la familia, los medios de comunicación, autoridades política e instituciones del Estado y toda la sociedad en el proceso de transformación cultural.

La educación primaria es un medio esencial y con grandes posibilidades para generar cambios en la forma en que vemos el mundo, nos relacionamos, nos reconocemos tanto en la colectividad como en la individualidad, para construir una cultura que permita dar respuesta a diversos problemas de distinto orden el mundo además de la desigualdad y violencia de género, como son el racismo, la homofobia, el deterioro ambiental, la desigualdad económica y social, el capacitismo por mencionar algunos.

Mi trabajo de tesis intenta respuestas a estas preguntas y supuestos. Lo he dividido de la siguiente manera:

En el capítulo 1 parto de situar a la docencia entre las paradojas, confrontaciones, posibilidades, debates y luchas de las mujeres en el marco de la modernidad. Abordo el concepto de educación desde la perspectiva de género, los tipos de educación, formal, no formal e informal para contextualizar la importancia de la participación docente; así como los conceptos de cultura, de paz -tanto desde la noción de paz negativa como positiva -además de sus implicaciones para las mujeres, de cultura de paz en relación con la no-violencia y la ética de los cuidados. Finalmente destaco la relación entre educación y cultura de paz.

En el capítulo 2 abordo el origen del concepto coeducación, su evolución a través de la historia, su relación con el feminismo -destacando las aportaciones de mujeres que lucharon por los derechos de las mujeres, entre ellos a la educación- y su comprensión actual. También desarrollo qué es la perspectiva de género desde distintas autorías y mi propia comprensión, enfatizo por qué es necesaria para la transformación de la cultura. Finalmente destaco la relación entre la coeducación y la perspectiva de género, así como la importancia de la participación docente desde la educación primaria para contribuir en construir una mirada crítica de la realidad y posicionarse en defensa de la vida, dignidad e igualdad, donde las mujeres puedan lograr su desarrollo integral, tener acceso a una vida digna y al pleno ejercicio de sus derechos.

En el capítulo 3 realizo un acercamiento al término cultura escolar y sus elementos para identificar aquellos aspectos que generan desigualdad entre hombres y mujeres. También comparto mi experiencia docente en educación primaria señalando los elementos sexistas, machistas y androcentristas que se reproducen desde la escuela así como aquellos espacios de oportunidad para construir alternativas dirigidas hacia el cambio cultural. Recupero ejemplos de experiencias de coeducación, perspectiva de género y cultura de paz que dan cuenta de intervenciones en educación primaria que buscan la transformación cultural. Argumento las implicaciones de fomentar una práctica educativa crítica a través de la capacitación continua docente en la reconstrucción del tejido social.

Finalmente en el capítulo 4 desarrollo mi propuesta pedagógica: los principios de un taller de formación continua docente a nivel primaria que contribuya en la construcción de una cultura de paz e igualdad sustantiva, a partir de cuatro ejes: aspectos teóricos de la violencia hacia las mujeres, memoria histórica situada, práctica educativa situada y aspectos socio-afectivos.

En el momento actual las protestas feministas han estado presentes en distintos espacios públicos entre ellos en instituciones educativas principalmente de educación media superior y superior. Las jóvenes se organizan y realizan llamados a la comunidad universitaria y a la sociedad mostrando el hartazgo, la rabia y la acción política para luchar contra la indiferencia, el desinterés, la pasividad y el ocultamiento de las condiciones de violencia que viven las mujeres estudiantes. Dos ejemplos que dan cuenta de esta situación en educación superior en la UNAM son: las tomas históricas de la Facultad de Filosofía y Letras en 2019 de 163 días por las Mujeres Organizadas de Filosofía y Letras (MOFFyL) y de la Facultad de Arquitectura durante más de 100 días por las Mujeres Organizadas de la Facultad de Arquitectura (M.O.F.A) que sacudieron con fuerza la universidad, interrumpiendo “la normalidad”, denunciando la violencia hacia las mujeres así como la indiferencia de las autoridades para tomar acción frente a las denuncias.

Las tomas de estas dos facultades han gestado, impulsado y motivado cambios importantes para sumar esfuerzos que hagan posible construir aulas y espacios seguros para las mujeres. En la Facultad de Filosofía y Letras, se creó la Comisión Tripartita Constituyente conformada por estudiantes, trabajadoras y académicas para dar seguimiento a la Unidad de Atención de Denuncias de Violencia de Género (UNADVG) que a su vez junto con la comunidad universitaria y la Comisión Interna de Igualdad de Género (CInIG) se creó la asignatura transversal Género, Violencia y Ética Comunitaria, además de las POC, Personas Orientadoras Comunitarias. (Facultad de Filosofía y Letras, 2022)

En la Facultad de Arquitectura se elaboró el Glosario Para la Prevención e Identificación de la Violencia Machista Contra las Mujeres, se creó el Diplomado Transdisciplinario Feminista Aplicada a la Investigación y la Docencia, se cambió el nombre de la biblioteca, auditorios y salones con los de destacadas e invisibilizadas arquitectas. (M.O.F.A,2022)

Estos ejemplos de lo que sucede en el contexto educativo actual demuestran la urgencia de integrar elementos del feminismo y los estudios de género en educación todos los niveles, para fomentar la sensibilización, generación de conciencia crítica, el desarrollo del sentido de colectividad, incentivar la toma de la palabra y la participación en la construcción de propuestas que desde la no violencia puedan seguir transformando las condiciones de violencia y desigualdad que viven las mujeres desde la infancia. A su vez, contribuir en la formación generacional de la ciudadanía con capacidades de intervención productiva para posicionarse en defensa de los derechos, la dignidad, el bienestar, la justicia y la vida de las mujeres y niñas.

Apostar por la intervención desde la coeducación y perspectiva de género en educación primaria es un reto necesario que requiere de la participación de las y los docentes y de la comunidad para el avance desde las aulas y las escuelas hacia la igualdad sustantiva y cultura de paz.

Esta investigación de tesis busca ofrecer principios básicos clave para un taller de formación continua docente que permita el desarrollo de una mirada crítica para intervenir desde el aula y lograr transformaciones de manera transversal en educación formal, no formal e informal. También es una invitación para continuar sumando esfuerzos y promover -desde la articulación de la investigación, la universidad y las escuelas- intervenciones feministas que marquen un antes y un después en la historia de la educación primaria en México, como sucede con aquellas que están emergiendo en educación superior.

Preámbulo: Encarar la violencia

“Mi género es algo más amplio que mi cuerpo, pero mi cuerpo es el sitio de mi experiencia vivida, allí donde se cruzan mi identidad, mi historia y los espacios que he habitado, donde todo eso se mezcla y queda escrito en mi piel. Mi cuerpo es el espacio desde donde escribo.” Leslie Kern

Una tarde en la Escuela Primaria General Santos Degollado mientras se reunían profesoras y profesores en la dirección, una alumna de cuarto grado caminaba por el pasillo de la escuela del segundo piso en dirección al salón de su primo que se encontraba a dos salones del suyo, cuando fue interceptada por 6 alumnos de quinto año. Ella escuchó que gritaban ¡agárrenla!, intentó correr hacia las escaleras, cuando de pronto ellos la jalaban y empujaron contra la pared, intentó soltarse desesperadamente pero la tomaron con mucha fuerza de pies y manos para que no pudiera escapar ni defenderse, ella intentaba con toda su fuerza resistirse, pero se dio cuenta que la habían inmovilizado, fue en ese instante que dijeron ¡ya bésala! Ante la desesperación movió bruscamente la cabeza de un lado al otro, sintió que uno de ellos apretó su cabeza fuertemente de los lados y le intentó dar un beso en la boca que alcanzó la comisura de sus labios. Hasta ese momento la soltaron, corrieron hacia su salón y se rieron fuertemente. Ella no supo que hacer, sintió miedo, rabia, asco y tristeza por lo sucedido, sin embargo se quedó callada, pues no tenía la confianza de decirle a su profesor, ni tampoco le dijo a su familia con la intención de evitar “hacer el problema más grande”. Guardó mucho rencor hacia ellos y principalmente hacia quien que la intentó besar por haber orquestado tal agresión.

Sabía que no merecía ser tratada de esa forma, algunos días se sintió culpable por haber pasado sola por ahí o por no correr más rápido, pero constantemente deseaba que no hubiera sucedido eso. El resto de los días en su convivencia con ellos en el patio de la escuela o en clases conjuntas de educación física no podía evitar ver con rencor al que consideraba el principal agresor. Pasaron los años y ella lo seguía encontrando en su colonia, pero ahora evitaba verlo a la cara porque a pesar de que sentía mucho coraje también le tenía miedo.

Lo que esa alumna vivió, no debe volver a pasar. Esa niña soy yo.

Capítulo 1. Educación y cultura

La pedagogía de la crueldad (Segato, 2018) parece ser el camino inescapable de la modernidad, su último destino, en donde las relaciones de género y el patriarcado juegan un papel relevante, donde la masculinidad resulta en el dispositivo disponible para la crueldad, a partir de un ataque a la dignidad y sobre el cuerpo de las mujeres; donde la violencia se normaliza y disminuye la empatía. Nos acostumbramos al espectáculo de la crueldad; las relaciones se vuelven parte de funciones, utilidades e intereses dice Rita Segato en *Contra-pedagogías de la crueldad*, y se pregunta “¿Cómo entonces concebir y diseñar contra-pedagogías capaces de rescatar una sensibilidad y vincularidad que pueda oponerse a las presiones de la época y, sobre todo, que permitan visualizar caminos alternativos?” (Segato, 2018, p.11).

En este capítulo abordo la violencia hacia las mujeres y la desigualdad de género en el marco de la modernidad para ir tejiendo una mirada crítica respecto a las posibilidades y luchas de las mujeres. Destaco la docencia como eje transversal para construir posibilidades de transformación cultural y cambios de mirada desde el aula que permitan apostar por mecanismos que disminuyan la violencia como puede ser una contra-pedagogía de la crueldad.

Analizo el concepto de educación desde diversas definiciones que reflejan, tanto su función reproductora de los estereotipos de género, desde la cual se transmiten ideas, conocimientos, representaciones, jerarquías además de diferencias que producen la normalización de la desigualdad de género y reproducen la violencia hacia las mujeres; como en su función transformadora, a través de la cual se pueden desarrollar ideas, conocimientos, habilidades, valores que posibiliten el respeto, la libertad, la justicia, la empatía, los cuidados en la convivencia, el reconocimiento de las mujeres y de sus derechos.

Recupero las características de los tipos de educación: formal, no formal e informal para ubicar las apuestas en este trabajo por la formación docente- con perspectiva

de género como elemento clave en la construcción de la cultura de paz. Analizo la cultura de paz, situando la distinción entre paz negativa y paz positiva a partir del contexto histórico, sus características e implicaciones; además enfatizo por qué es importante destacar la presencia y participación de las mujeres en el proceso de construcción de la cultura de paz.

Finalmente resalto la interrelación de la educación, la cultura y el género, para explicar las razones por las que la educación crítica es el medio esencial e idóneo para la transformación de la cultura machista hacia una cultura de paz e igualdad sustantiva.

1.1 Las mujeres en los márgenes del discurso de los derechos humanos

Lynn Hunt (2010) aborda una gran paradoja respecto a los derechos humanos, menciona que el interés por estos está relacionado con el conjunto de sentimientos y efectos psicológicos que producían las novelas escritas por hombres en el siglo XVIII, en las que mujeres eran protagonistas como: Julia de Rousseau, Pamela y Clarissa de Samuel Richardson. Estas novelas tuvieron gran impacto cultural por la narrativa en que se representaron a las personajes, como poseedoras de un yo interior que permitía a los lectores participar en el desarrollo de su personalidad, identificarse, sentir empatía, compasión y eso permitió pensar en las personas como semejantes, ser más compasivos con los demás. Las protagonistas mostraban una búsqueda de autonomía que no se lograba completamente en las novelas, de ello los lectores aprendían que todas las mujeres querían tener mayor libertad y esto les permitía imaginar la lucha que implicaba para ellas.

Hunt (2010) destaca que “el aprendizaje de la empatía abrió la puerta a los derechos humanos, pero no garantizó que todo el mundo pudiera cruzarla” (p.68); durante el siglo XVIII, se reconocieron los derechos humanos de los afroamericanos y de los esclavos, pero no se consideró un sistema político en cual participaran activamente las mujeres (del color que fueran). A las mujeres se les consideraba ciudadanos

pasivos, con ciertos derechos pero no políticos, es decir derecho a la protección de su persona, sus propiedades y su libertad, -al igual que la niñez- pero no a participar en asuntos públicos de manera directa. Ya que “la gente del siglo XVIII, al igual que casi todos sus antecesores en la historia de la humanidad, veían a las mujeres como seres dependientes, definidos por su estatus familiar y en consecuencia, por definición, no del todo capaces de alcanzar la autonomía política” (p. 67).

Esta paradoja que se sitúa en el siglo XVIII, la podemos traer hasta nuestros días y reflexionar por qué si constantemente hay un discurso que apuesta por los derechos humanos, gran cantidad de mujeres quedan fuera y más aún si son mujeres en situación de pobreza, indígenas, migrantes, en prisión o con discapacidad. Lo cual muestra un proceso de exclusión frente a la protección de los derechos. Esto permite dar cuenta de la profunda incoherencia de los derechos humanos, como promesas del Estado moderno respecto a garantizar la libertad individual, la seguridad personal, la educación, la salud, la seguridad social, el acceso a un trabajo digno, la justicia como principios inherentes a todas las personas, sin importar su sexo, etnia, creencias, condición social etc.

Las promesas en torno a la autonomía de las mujeres - se incumplen- se cumplen parcialmente o se cumplen frente a ciertas condiciones, “basta con hojear el periódico un día, de un solo día, para constatar cómo se viola la totalidad de los mismos en nuestro país y en el mundo” (Calveiro, 2014, p.3). Y como muchas mujeres buscan estrategias de lucha y resistencia para que se respeten sus derechos.

Considero lo señalado por Hunt (2010) como una invitación a ejercer nuestra concepción de empatía y la enlace con el planteamiento de Pilar Calveiro (2014), donde sentir empatía no sólo signifique ponerse en el lugar de la otra, sino al lado suyo, escuchando y reconociendo su dolor, sus demandas, para poder tomar responsabilidad y dar respuesta. Este significado de empatía es el que necesitamos fomentar en el proceso educativo de niñas y niños desde la infancia.

Es más, la escucha y el reconocimiento del dolor del otro le devuelven su condición de sujeto de pleno derecho y en ese sentido, lo reconocen y lo dignifican. Pero el

reconocimiento de la dignidad del otro es también el reconocimiento de mi propia dignidad. Existimos unos con otros, en contigüidad, somos espejos de otros y enaltece o nos degradamos juntos como humanidad. En este sentido, la defensa de los derechos humanos rebasa en mucho a lo jurídico; es de orden principalmente ético y tiene que ver con nuestro mutuo reconocimiento como seres humanos capaces de convivir en paridad y en dignidad. (Calveiro, 2014 p.14)

Al reconocer los derechos humanos como defensa de la dignidad como lo señala Calveiro, podemos incentivar el diálogo y así fomentar la toma de la palabra frente al daño desde distintos espacios: el aula, las calles, la casa, las instituciones, las redes sociales y otros medios de comunicación.

La tradición del silencio: Las mujeres y la toma de la palabra

Una de las posibilidades que se presentan en la modernidad, es la toma de la palabra como recurso para luchar contra la indiferencia, la desigualdad, la injusticia, la exclusión, como mecanismo para exigir que se cumplan y respeten los derechos.

Para poder tomar la palabra es importante el autorreconocimiento de nuestra capacidad de agencia, de nuestra autonomía, así como de las otras y otros, el reconocimiento de nuestra voz y de la posibilidad de alzarla, de hacer uso de ella de manera legítima y digna. Que nos permita expresar que todas las vidas e historias importan.

Para tomar la palabra es necesario “vencer la tradición del silencio” como lo enuncia Gloria Anzaldúa (2016). Vencer el silencio es un proceso que implica despojarnos de aquellas responsabilidades atribuidas por la sociedad y el Estado que nos limitan, que nos llenan de culpas; así como de recuerdos dolorosos, marcas de castigos, de ataduras e imposiciones sociales injustas. Al respecto Dolores Juliano (2011) destaca que las mujeres “están frecuentemente castigadas, por lo que hacen y por lo que no hacen.” (p.10). Y que “la autoacusación, el sentimiento de culpa que nos hace responsables de los males que sufrimos, tiene cierto atractivo para nuestra formación cristiana, sedienta de pecado y arrepentimiento” (p.11).

Desde distintos discursos se señalan de manera continua lo que se espera de las mujeres. Un ejemplo que llega a mi mente respecto a la representación de lo que la sociedad espera de las mujeres es la figura de la Virgen María o la Virgen de Guadalupe (la versión mexicana), como la madre abnegada que atiende su destino impuesto y que sufre. Como lo señala Constant Choé (2016) proviene del discurso religioso ortodoxo del siglo XIX del “modelo europeo de la mujer-madre que se dedica a los hijos (p.150) que fue difundido en América Latina a través de la educación en escuelas religiosas, que coloca a las mujeres en una posición de dependencia frente al padre o esposo, de inferioridad respecto a lo masculino, de confinamiento en el hogar y frente a una permanente presión social respecto al matrimonio y la maternidad.

Vencer el silencio no es nada sencillo frente a esos discursos históricos que atribuyen el espacio privado a las mujeres y las invisibilizan del público, quizá porque lo público es lo que se escucha, lo que se puede difundir, lo que se reconoce y enuncia.

Gloria Anzaldúa (2016) explica la restricción en el habla de las mujeres, al considera el hecho de que una mujer hable demasiado se asocia con el ser chismosa, hocicona, respondona, mal criada, por eso muchas prefieren mantenerse calladas.

Esto demuestra la importancia de pensar en estrategias y alternativas para que las mujeres reconozcan que pueden tomar la palabra desde múltiples formas -romper el silencio frente a una sociedad que constantemente les ha dicho “calladita te ves más bonita”-, a su vez que la sociedad asuma una mirada crítica para reconocer que cuando una mujer habla, se expresa, levanta la voz, demanda y protesta en búsqueda de justicia e igualdad, lo está haciendo en un acto de ejercicio de derechos. Además se analice el sexismo en sus asociaciones y se cuestionen por qué cuando los hombres hablan no se les llama hocicones, respondones, mal criados, chismosos etc. Se analice de manera histórica y sociocultural la asociación de los hombres con el espacio público y a las mujeres con el ámbito privado, las implicaciones que ha tenido para su vida en lo individual y colectivo así como las injusticias que se producen dentro y fuera del hogar.

Considero que para lograrlo, una de esas estrategias y alternativas es pensar en el aula como espacio de transformación y a la docencia como eje fundamental que puede permitir cambios de mirada así como prácticas que eviten la injusticia, que promuevan la toma de la palabra de las mujeres.

Cambios de mirada: perspectiva crítica desde el enfoque de género

Ante la reproducción de estereotipos desde diversos medios, es importante posibilitar cambios de mirada, que desde la docencia permitan cuestionar lo establecido, lo normalizado, lo interiorizado a través de las instituciones señaladas por Pierre Bourdieu (2005), la familia, la escuela, los medios de comunicación y el Estado.

Ya que hombres y mujeres hemos aprendido a través de nuestro proceso educativo diversas ideas, comportamientos, actitudes, conocimientos etc., que contribuyen en que se naturalice, produzca, reproduzca y oculte la desigualdad de género y la violencia hacia las mujeres. Por eso, debemos promover una mirada crítica y tomar posición de manera consciente evitando prejuicios, ya que hay cuestiones que a simple vista o sin profundizar en ellas pueden parecer mínimas o poco relevantes en las diferencias que se atribuyen en función de las características biológicas pero que importan y son fundamentales para producir cambios.

Pensemos en el uniforme en la escuela, el pantalón que se les pide a los niños les permite mayor movilidad y comodidad a la hora de realizar actividades en el salón de clases y al jugar en el patio, mientras que a las niñas las faldas llegan a ser un factor que limita la movilidad, la comodidad y el juego. También pensemos en el uso del masculino genérico que invisibiliza a las mujeres o en la cantidad de autores que dominan en el currículum que permite tener pocos referentes femeninos y llenar nuestra mente de referencias masculinas.

Se requiere un cambio de mirada en la forma en que se entiende la educación, no sólo en la teoría sino también en la práctica, en la reflexión crítica continua, para producir experiencias que enriquezcan la integralidad humana, para priorizar la creación de vínculos afectivos, identificación, expresión y manejo de sentimientos

al igual que emociones, el reconocimiento de las mujeres, su autonomía y participación social y política reconociendo las deudas históricas con ellas. Al igual que destacar el bienestar colectivo sobre cualquier objetivo, donde lo que le pase a la otra y al otro no se sienta como ajeno.

Partir de la problematización de la modernidad, sus mecanismos, sus promesas, sus posibilidades, permite una perspectiva histórica y crítica de los discursos del Estado y los discursos acerca de él, que permitan identificar puntos claves para el fortalecimiento de una práctica situada -como la docencia- que se posicione en defensa de la vida, de la paz, de la igualdad, libertad y la justicia hacia los grupos que continuamente son excluidos, como es el caso de las mujeres.

Ley y justicia: dos sistemas incompatibles

Paolo Grossi (2003) aborda la dimensión histórica de las transformaciones en la concepción del derecho del mundo medieval hacia la construcción de la modernidad a partir del siglo XIV, a través de la cual se da paso a la producción de normas autoritarias, en donde destaca el protagonismo de la ley, entendida como “volición autoritaria del titular de la nueva soberanía y caracterizada por los atributos de la generalidad y de la rigidez” (p. 32) y retoma el pensamiento de Michel de Montaigne respecto a que las leyes se mantienen no porque sean justas, sino porque son leyes y no tienen mayor fundamento que el de su autoridad además que frecuentemente están hechas por necios.

Grossi (2003) señala que a finales del siglo XVI se registran dos planos de experiencia jurídica, uno respecto a las leyes y el otro al derecho, en donde por un lado la ley se refiere a la voluntad de la autoridad en donde el contenido tiene poca importancia sustancial y por otro “el derecho es por el contrario el fruto de la experiencia de vida de una comunidad y registra en sí las soluciones más equitativas que, cotidianamente, la comunidad hace suyas”. (Grossi, 2003, p.36) Sin embargo, se presenta en el mundo moderno una situación peligrosa, “la absorción de todo el derecho por la ley, en su identificación con la ley, aunque sea mala o inicua” (p.36), y se presenta una diferencia entre el derecho formal-legal y una sociedad civil en constante cambio. Además, retoma a George Ripert para destacar

que “cuando el poder político se manifiesta en leyes que ya no son expresión del derecho, la sociedad está en peligro” (p.37). Por ello Grossi (2003) señala que en la modernidad la ley y certeza del derecho necesitan de contenidos adecuados que logren una legitimación no únicamente formal, sino desde también de la sociedad, desde una conciencia crítica.

Grossi (2003) menciona que el Estado moderno tiene la intención de asegurar a la ciudadanía un conjunto de garantías formales a través de las leyes, el problema es que el contenido en ellas corresponda con lo que la conciencia común conciba como justo. La ciudadanía espera que los productores de la ley, aquellos que son titulares del poder político se adecuen a la justicia, aunque incluso considerando que alguna ley es injusta deben obedecerla.

El planteamiento de Grossi, nos brinda elementos para aproximarnos a una de las críticas a la Modernidad respecto a la ley; ya que la realidad nos muestra en diversas ocasiones que ésta no necesariamente se encuentra asociada con la noción de justicia de los distintos grupos de la población, no siempre responde a las demandas y necesidades actuales, pocas veces se transforma para responder al contexto y situaciones complejas, las modificaciones que se le realizan se presentan cuando el conjunto de representantes políticos lo llegan a considerar oportuno. La ley es un mecanismo del Estado de control, regulación, castigo y exclusión, incluso podemos asociarla con imposiciones de sectores privilegiados, que atienden sus propios intereses sobre los intereses comunes de la mayoría.

Frente a la distancia entre ley y justicia, existen demandas históricas de las mujeres y lucha contra la violencia estructural que las atraviesa, las implica y que obstaculiza su acceso a una vida digna, además de condiciones de vida que permitan su seguridad y desarrollo integral.

La ley, como sistema cerrado de normas reconocidas y protegidas por los aparatos e instituciones del Estado como lo señala Lucía Núñez (2021), es la estipulación y prescripción que convoca a comportarse y ser de cierta forma, producto de las relaciones sociales, que varían de acuerdo con el tiempo y el lugar en que se elabore y se aplique. Desca que la ley (re)produce las relaciones desiguales de género,

produce una forma de control a partir de la cual se gestionan las subjetividades de género, las cuales se encuentran determinadas por relaciones y actos de poder, de un poder estatal y soberano. “La ley penal está encaminada a controlar la sexualidad de los individuos y en especial el cuerpo de la mujer por todo lo que ello implica en el ámbito económico y político” (p.68). Y retoma el planteamiento de Ya Soledad Murillo respecto a que “se puede relacionar el surgimiento del derecho moderno con el de una nueva tecnología de poder, ambos a mitad del siglo XVIII. Esta nueva tecnología estaría dirigida al hombre especie, a la multiplicidad de los hombres” (p.68). Núñez (2021) también señala que podemos ver en las actuales legislaciones los ideales del derecho moderno “que no ven más allá del hombre blanco, en edad productiva y de clase acomodada” (p.80), agrega que aunque en las reformas se intenta adoptar un lenguaje neutro, se continúa expresando de manera implícita y explícita cómo deberían ser las mujeres y cómo deberían ser los hombres en la sociedad.

La ley entonces está constituida desde un imaginario social que parte de estereotipos de género, los sostiene, los difunde y los normaliza a través del ámbito jurídico. Regula las conductas de manera diferenciada, en el ejemplo de la penalización del aborto podemos ver que se vigila y controla el cuerpo de las mujeres, sus decisiones, su sexualidad, como si su propio cuerpo no les perteneciera, como si el Estado fuera dueño de él.

Viene a mi mente la obra de Margaret Atwood *El cuento de la criada*, y me doy cuenta que hay muchas similitudes respecto al control de los cuerpos de las mujeres en su novela y en la realidad. Lo cual además de ser muy cruel está alejado de los derechos humanos, que deberían ser priorizados. Podemos percibir que muchas veces se prioriza la ley antes que los derechos y la justicia.

La docencia y el aula como espacio de transformación

El aula es un espacio en donde puede habitar la palabra, la protesta, el proceso, la transformación, el aprendizaje, la colectividad, la construcción, la deconstrucción, la complejidad, la resistencia. Donde habitan sueños y donde se materializan

posibilidades que invitan al cambio y a la acción por el bien común. Donde la teoría permite pensar y repensar el mundo con el fin de transformarlo.

A su vez, el aula es un espacio donde también está presente la ley, en el conjunto de normas y reglamentos que regulan conductas y prácticas que segregan, que contienen discursos que incluyen o excluyen, que limitan, que implican disciplinamiento, control, incluso distintas formas de castigos. Donde puede habitar la violencia, la discriminación, la pasividad y la falta de empatía.

De acuerdo con Silvia Citro y Manuela Rodríguez (2020), las instituciones escolares de la modernidad funcionan como espacio social donde se asegura el disciplinamiento y violencia sobre de los cuerpos, la regulación de las emociones, así como la reproducción de dualismos entre ellos el de cuerpo-mente. De manera que no es común que se encuentre presente la atención a la corporalidad sensible, en movimiento y creación de vínculos, además del reconocimiento de que “toda reflexión humana se origina en las experiencias censo-afecto-cognitivas de nuestras corporalidades en-el-mundo.” (p.31).

Podemos preguntarnos ¿Cómo fomentar la justicia, el diálogo, la empatía, el entendimiento mutuo y atención a la integralidad humana desde el aula como espacio en movimiento? Desde el reconocimiento de que los problemas sociales atraviesan el aula y viceversa. Así como desde el entendimiento del aula como parte de la escuela que es una institución del Estado asociada con la regulación y disciplinamiento de los cuerpos, las conductas y los conocimientos, pero que también es un espacio donde se pueden potenciar otras experiencias.

Marisa Belausteguigoitia al entender la plaza, como el lugar de la protesta, del debate y de la escucha (2012) expresa que al “mirar la plaza desde el aula y el aula desde la plaza” (p.23) se puede lograr una toma de posición, la toma de la palabra, giros de mirada, también menciona que el aula es un espacio en donde se comparte la vida, que une, que asombra. Lo cual me permite pensar que el aula es un espacio que reúne y une desde los objetivos individuales y colectivos, desde las vivencias y la convivencia. Que desde una práctica educativa que sea consciente y crítica se puede potenciar el aula como un espacio de vida, de disfrute, de encuentro, de

acompañamiento, de movimiento, de voces, no de castigo y silenciamiento. Donde el papel de la docencia es fundamental para lograrlo.

Hay mujeres que han encontrado en la colectividad diversas formas de protesta, de resistencia, de lucha, de sanación, de encuentro, de toma de la palabra, de resignificación; actividades como el bordado, la escritura, el performance, la música, la pintura, el dibujo, la poesía y entre muchas más, se encuentra también la docencia.

La docencia de acuerdo con Marisa Belausteguigoitia (2012), es una práctica conceptual, emocional y pasional, donde se produce saber y donde se profesa la convivencia, que promueve el asombro, aprendizajes, solidaridad y crítica, así como la creación de vínculos afectivos, teóricos y políticos.

La docencia es una práctica mediadora, que puede reproducir y transformar la cultura, que tiene gran potencial para generar cambios entre ellos cambios de mirada si se asume el compromiso y responsabilidad para lograrlo.

1.2 Cultura, cultura de paz y sus implicaciones: Un horizonte necesario

Para analizar la cultura de paz, podemos partir por abordar el concepto de cultura desde distintas miradas, priorizando una perspectiva crítica y de género para poder reconocer y cuestionar los rasgos androcentristas que la conforman, los mecanismos que permiten su reproducción y que a su vez pueden ser oportunidades para transformarla.

Cultura: Un acercamiento a sus elementos y formas de aproximarse

El concepto de cultura comúnmente se describe como los modos de vida de un grupo social, de una comunidad o de una nación. Podemos reconocer que se refiere al conjunto de elementos que desarrollan las personas al vivir en comunidad, como el lenguaje, las costumbres, tradiciones, hábitos, conductas, valores, normas, conocimientos, prácticas, leyes, así como la ideología.

Para poder entender la complejidad de la cultura mencionaré algunas definiciones que han realizado diversas autorías, inicio con interpretaciones que se apegan a su definición etimológica y continúo con aquellas que recuperan la perspectiva de género, las cuales permiten problematizar el concepto desde una mirada crítica.

Para Abbagano y Visalberghi (1992) la cultura es el conjunto de modos de vida de un grupo humano, los cuales se refieren a las técnicas, producción y comportamientos, las técnicas entendidas como el conjunto de usos, costumbres, creencias, ritos y ceremonias.

Estos comportamientos, ritos, ceremonias, costumbres y hábitos acentúan las diferencias desde la dominación y privilegios masculinos, si no se interviene en su reflexión, análisis y transformación dichos elementos seguirán su curso y se perpetuará la desigualdad entre hombres y mujeres.

La cultura para José Flores (2015) se refiere a la organización social y a la construcción de vida que interiorizan los grupos que la conforman. Está estructurada por formas objetivadas, como: los bienes, lo material, los artefactos y por formas subjetivadas como actitudes, disposiciones, expectativas, estructuras mentales. Además señala que:

El concepto de cultura en la actualidad es más amplio que el de cultivo del ser humano, o el de la civilización o el de la mera producción cultural. En el concepto de cultura pueden entrar los valores que tenemos, los patrones de comportamiento, nuestras expectativas de vida, nuestras visiones de mundo, nuestros estereotipos, nuestros prejuicios y estigmas, en muchas cosas, que tienen que ver con la construcción de la vida. (p.45)

Podemos analizar de manera crítica y desde la perspectiva de género la definición de Flores y preguntarnos ¿Cómo se encuentra organizada nuestra sociedad? ¿Quiénes poseen los bienes materiales y económicos? ¿Quiénes ocupan los cargos más altos de representación política? ¿Qué actitudes reflejan la misoginia y el machismo interiorizados? ¿Qué expectativas sociales se tienen de las mujeres y

de los hombres? ¿Desde qué imaginarios sociales están constituidas nuestras estructuras mentales? ¿Cuáles han sido las demandas históricas de las mujeres? Y así poder comprender que los estereotipos, prejuicios, estigmas, visiones de mundo y expectativas de vida son construcciones humanas que pueden cuestionarse y cambiarse, porque obstaculizan el avance de la sociedad hacia el bienestar, igualdad, justicia e inclusión donde las mujeres sean partícipes del proceso y de sus beneficios.

De acuerdo con Beatriz Molina y Francisco Muñoz (2010) la etimología de la palabra cultura proviene del latín cultus, que a su vez procede de colere que significa cuidado del campo o ganado. Señalan que a partir del siglo XVI se utiliza para referirse a ciertos aspectos relacionados con el desarrollo de cualidades y facultades humanas, de manera que se retoma por distintas disciplinas para estudiar la sociedad. Y mencionan que la cultura se puede entender como la manera en que desarrollamos la vida y construimos el mundo incluyendo lo inmaterial como: creencias, valores, comportamientos y lo material es decir los objetos, los cuales nos identifican y surgen de las vivencias que tenemos con el mundo o parte de él en donde vivimos. “Para muchos la cultura es una trama de significados, de códigos simbólicos, aprendidos en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, y conducen sus acciones con el (los) grupo(s) de pertenencia.” (p.47). Por ello destacan que la cultura es un sistema integrado, donde todos los elementos se encuentran interrelacionados, y tienen capacidad para adaptarse porque están en constante cambio.

Para Marta Lamas (2007) cultura es “un resultado y también una mediación de las valoraciones, creencias y percepciones, cuya raíz es el pensamiento simbólico y el lenguaje. La percepción humana está condicionada por la cultura de la que somos parte, por aquellas representaciones que se transmiten desde la infancia en la familia y en la sociedad sobre lo “propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres a través de los procesos de significación del cuerpo como diferencia entre sexos.

En todas las culturas, la diferencia sexual aparece como el fundamento de la subordinación de las mujeres. El entramado de la simbolización se hace justamente a partir de lo anatómico y de lo reproductivo, y todos los aspectos económicos, sociales y políticos de la dominación masculina heterosexual se argumentan en razón del lugar distinto que ocupa cada sexo [...]. (Lamas, 2007,p.4)

Este sistema de interrelaciones, elementos integrados y percepciones continúa reproduciendo relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres desde marcos patriarcales.

Si no intervenimos con acciones específicas para visibilizar a las mujeres, nada sucede para ellas como seres de derechos, autónomos y libres, sino que su vida sucede como cuidadoras, madre-esposas como habitantes del espacio privado, que priorizan las necesidades de la familia antes que las suyas.

Así que podemos entender la cultura como la articulación de elementos creados o producidos a través de la historia por la humanidad, que permiten construir formas de vida, de pensamiento, de acción, de relación, de creación, de significado, así como una conciencia colectiva. Elementos que son utilizados, incorporados, interiorizados o naturalizados por las y los miembros de la sociedad debido a que forman parte de su cotidianidad y con los cuales están en constante contacto e inmersión. Estos elementos señalados al inicio del apartado, es decir el lenguaje, las costumbres, tradiciones, hábitos, conductas, valores, normas, conocimientos, prácticas, leyes, ideologías, tienen que ver con la objetividad y subjetividad humanas, con lo material y lo no material, con lo simbólico, lo tangible, lo implícito y lo explícito. En la repartición de costumbres, tradiciones y hábitos a las mujeres se las ha confinado al hogar, al considerar que tienen disposición natural a la maternidad, al cuidado y así a la permanencia en los ámbitos privados de la cultura.

La cultura se va enseñando y modificando de una generación a otra de acuerdo a las protestas, a la crítica que pueda irse derivando como el movimiento feminista ha demostrado. De manera que pueden reproducirse- o no- los elementos que la conforman. Es importante hacer énfasis en que también se pueden tener cambios

en dichos elementos a partir de los intereses, necesidades y emergencias que la sociedad señala como prioridad.

Si partimos de lo que menciona Lagarde (2012), respecto a que la cultura de la que somos parte es sexista y que el sexismo reproduce relaciones, comportamientos, actitudes y acciones que van de lo sutil e imperceptible a lo explícito e innegable y que obstaculizan la conformación de la humanidad. Además, que “las formas más relevantes de sexismo son el machismo, la misoginia y la homofobia. Y una característica común a todas ellas es que son la expresión de formas acertadas de dominio masculino patriarcal” (p.22). Mientras que el sexismo se basa en el androcentrismo, desde el cual se considera socialmente que los hombres así como lo masculino son superiores, más adecuados, más capaces y más valiosos que las mujeres, es decir exaltándolos y otorgándoles el monopolio del poder de dominio y de la violencia.

Esto nos permite analizar que hay elementos en nuestra cultura que están articulados atendiendo a una presunta naturaleza femenina inamovible y posibilitan que se naturalice o normalice el machismo, el androcentrismo, la misoginia y las prácticas sexistas, así como relaciones desiguales y la violencia de género. Por ello, se vuelve necesario transformarla y dirigirla hacia la construcción de una cultura de paz donde no se perpetúen las relaciones jerárquicas de abuso de poder y dominio masculino, sino que se replanten los elementos de la cultura para posibilitar el bienestar, seguridad, autonomía y desarrollo integral de las mujeres.

Cultura de paz ¿Cómo entenderla?

No hay paz en un contexto de violencia estructural hacia las mujeres, donde hay desigualdad de género, feminicidios diariamente, donde existe alto índice de abuso sexual infantil, donde hay falta de acceso a la verdad y a la justicia, donde se normalizan las distintas manifestaciones de la violencia masculina, donde se intenta justificar a los agresores, donde el Estado y la sociedad con su silencio, con su

encubrimiento e indiferencia permiten que sigan existiendo estas condiciones de vida.

Las mujeres son quienes se han involucrado mayormente en distintos escenarios y momentos a través de la historia con la búsqueda de la paz, quienes se han organizado y buscado formas de incidir para generar cambios. Actualmente la presencia de colectivas feministas integradas por mujeres jóvenes activistas, madres de mujeres desaparecidas y víctimas de feminicidio son un ejemplo de lucha, de alianzas por el acceso a la verdad y a la justicia frente a las condiciones de violencia que afectan gravemente los derechos de las mujeres y niñas. Son quienes nos envían mensajes para no olvidar que la paz no se ha logrado, pero que la potencia de las acciones colectivas produce respuestas y caminos para poderla construir.

Desde el feminismo se trabaja continuamente en crear condiciones sociales y culturales que permitan el bienestar, seguridad, autonomía y vida de las mujeres que permitan el logro de la paz. También hay desarrollos teóricos de los estudios de género que abordan la necesidad de cuestionar y transformar la masculinidad asociada a la violencia, a la fuerza y la rudeza, los cuales contribuyen también en la búsqueda de la paz. Sin embargo, podemos ver cierto rechazo e incomodidad frente al feminismo y a los estudios de género, quizá se están perdiendo de vista sus aportaciones para contribuir en lograr una cultura de paz.

Para entender la cultura de paz y sus elementos considero necesario una aproximación a los conceptos de paz negativa y paz positiva, ya que cada uno se asocia con significados que nos permiten reflexionar respecto a las condiciones que permitirían el logro de la paz en donde todos los derechos de las mujeres sean respetados.

La cultura de paz es como una red donde cada nodo representa una acción colectiva que requiere ser lo suficientemente fuerte para poder seguir avanzando en su construcción.

La paz negativa: las armas como centro

La paz negativa está relacionada con la ausencia de guerra, de conflicto, de agresión, de violencia lo cual implicaría evitar todo conflicto armado. Tuvo auge en el siglo XX y principios del siglo XXI. Desde esta concepción no se enfatiza la injusticia, desigualdad y falta de valores en la sociedad, sino que se le dio prominencia a la ausencia de guerra y de agresión física; por ello se reduce la posibilidad de reaccionar frente a la injusticia social y a la violencia hacia las mujeres. (Hernández, Luna y Cadena, 2017). Entonces podríamos entender esta idea como una concepción de paz limitada, reducida a evitar las armas y a un problema en contexto bélico. Si las armas dejan de vincularse con el daño que hacen a las mujeres y otros grupos vulnerables, pierden su eficiencia crítica.

Es importante mencionar que incluso en la guerra, se involucran cuestiones asociadas al género. Las mujeres y niñas de acuerdo con Pilar Estébanez (2012) en situaciones de guerra viven además de la desigualdad y discriminación por ser mujeres más violencia derivada de la situación del conflicto armado, por ejemplo: menor acceso a la salud y recursos sanitarios, mayor incidencia de VIH/SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, al enfrentarse a mayor violencia sexual entre las que se encuentran violación como arma de guerra, esclavitud sexual y prostitución forzada.

Rita Segato (2016) menciona que:

Ha sido constitutivo del lenguaje de las guerras, tribales o modernas, que el cuerpo de las mujeres se anexe como parte del país conquistado. La sexualidad vertida sobre el mismo expresa el acto domesticador, apropiador, cuando insemina el territorio-cuerpo de la mujer. [...] La violación, la dominación sexual, tiene también como raso conjugar el control no solamente físico sino también moral de la víctima y sus asociados. La reducción moral es un requisito para que la dominación se consume y la sexualidad, en el mundo que conocemos, está impregnada de moralidad. (p.47)

Segato ejemplifica cómo las armas y lo bélico, pueden y deben vincularse directamente a la vulneración del cuerpo femenino, con un ejercicio de poder y

dominación masculinas, lo cual no puede perderse de vista al analizar lo que sucede con las mujeres en contextos de guerra.

Andreas Speck (1998) analiza como la guerra está asociada con el Estado y el poder, así como con la masculinidad, el militarismo y el patriarcado, en donde se presenta una forma de violencia de hombres contra hombres que forman “una tríada de la violencia masculina” (violencia contra las mujeres, contra otros hombres, contra sí mismos). Parte de la conformación del Estado moderno como producto de guerras en donde se encuentra la institucionalización del poder masculino y la construcción de una masculinidad hegemónica donde la demostración de la virilidad se basa en la fuerza, el combate, la violencia.

Angie Cardona (2019) señala que:

En otros contextos en donde la guerra no es el panorama cotidiano, la masculinidad tradicional tiene patrones similares, si bien ya no con el uso de las armas, las expresiones de violencia desde golpear una pared por frustración, hasta las riñas callejeras o la violencia de género siguen siendo común denominador de las masculinidades hegemónicas de muchas culturas. (p.1)

María Cifuentes (2009) desarrolla que para entender de fondo la guerra se requiere abordar la dimensión de género para una comprensión profunda. Ya que en contextos de conflicto armado se acentúan y perpetúan las diferencias e inequidades de género; donde la distribución y ejercicio de poder están “fuertemente ancladas en las tradiciones adscripciones de género que atribuyen a los hombres y a lo masculino las posiciones dominantes y a las mujeres y a lo femenino las posiciones subordinadas” (p.130). Menciona que en la guerra el cuerpo de los hombres es un instrumento de guerra, se pide de ellos fuerza, resistencia, perseverancia, valentía, lucha además se espera su participación con un papel activo como estrategas, políticos y guerreros. Mientras que el cuerpo de las mujeres es el espacio que debe ser disciplinado, es el “ámbito fundamental de ejercicio de poder y del mantenimiento de género que sustentan este” (p.137).

Cándida Martínez (1998), nos comparte que es a través de la historia desde lo simbólico se ha atribuido la imagen de paz con las mujeres y la feminidad desde la

construcción cultural de las relaciones de género, porque se asocia paz con fertilidad, con abundancia, con vida, capacidad de creación. Lo cual muestra una visión dicotómica de la madre/guerrero, de la paz/violencia, con la imagen del hombre fuerte y armado/ con la de la mujer débil y desarmada.

La paz como abstracción ha sido considerada mujer, ha tomado su cuerpo y muchos de los símbolos relacionados con ella, pero quienes aparecen como hacedores de la paz formal, como responsables de acrecentarla o defenderla, quienes han tenido la capacidad de discutir, estipular y firmar las <<paces>> oficiales de las que se habla en la Historia, han sido los varones a través de mecanismos e instituciones propias de cada Estado. (Martínez, 1998, p.256)

También Martínez (1998), menciona que fue a finales del siglo XIX y durante el siglo XX que las mujeres se posicionan a favor de la paz desde la acción colectiva y pública. Sin embargo destaca que a las mujeres de manera tradicional se les ha asociado con la paz, con la defensa de la vida, con las actividades de cuidados. Incluso en su participación en las guerras sus actividades han sido principalmente preparar alimentos, cuidar de los heridos, participar en rituales para que se logre la victoria, en espionaje. Y explica que por ello la defensa de la paz por parte de las mujeres en lo público se acepta socialmente porque está relacionado con las actividades con las que tradicionalmente se les ha vinculado en el espacio privado, ya que implica un tipo de cuidado: el de la comunidad.

La paz positiva: la consideración de la justicia y la equidad

La paz positiva está relacionada con la búsqueda de la justicia, la igualdad, la armonía. Desde esta perspectiva se enfatiza en la transformación radical de la sociedad y es considerada un objetivo que aunque parezca utópico se puede avanzar al ir trabajando en superar los intereses personales así como la individualidad y buscar intereses en común que permitan el desarrollo y el bien vivir colectivo, estableciendo acuerdos y compromisos ante los conflictos.

Esta concepción fue difundida en los años 60's del siglo XX por el Instituto de Investigación para la Paz de Oslo (PRIO, por sus siglas en inglés), la Revista de

Investigación para la Paz y la Asociación Internacional de Investigación para la Paz (IPRA, por sus siglas en inglés). (Hernández, Luna y Cadena, 2017).

La paz positiva es una concepción producto de reflexión teórica que abre su visión para entender la paz como un objetivo común, que pretende una convivencia armónica, el establecimiento de relaciones que permitan condiciones óptimas de vida, y que ante los problemas o conflictos que se presenten se pueda asumir una actitud que permita el diálogo para la construcción de propuestas de solución.

Además la paz positiva está vinculada con los derechos humanos, ya que Isabel Hernández, José Luna y Martha Cadena (2017) mencionan que la paz es un derecho humano que es necesario para ejercer los demás derechos y prioriza diversos valores como la solidaridad, al respecto señalan que:

A través del tiempo, la historia es testigo que la paz se ha diluido entre estados de equilibrio y serenidad a períodos de intranquilidad, ansiedad, zozobra y caos, en un contexto de injusticia, deshonestidad, irrespeto por el otro y corrupción en todos los niveles. La paz forma parte de los Derechos Humanos Universales, pero éstos, son violentados, interrumpidos, constreñidos y limitados de manera permanente en el tiempo y en distintas latitudes del mundo; cuando en las sociedades estos derechos son vulnerados y transgredidos, fácilmente se atenta contra la propia dignidad humana y la vida misma. (p.155)

Y Martínez (1998) menciona que “para que haya paz positiva se requiere la ausencia de violencia estructural por razones de género” (p.264). Por eso es que no podemos perder de vista la construcción de relaciones entre hombres y mujeres basadas en el respeto así como la igualdad para lograr esta paz. Además de la importancia cuestionar las masculinidades hegemónicas relacionadas con la violencia y desarrollar masculinidades antihegemónicas, críticas y radicales. Respecto al término de masculinidades radicales Mauricio Zabalgoitia (2021) menciona que es una perspectiva crítica que exige trabajos profundos para abordar las violencias en distintos niveles desde el interés por transformar los roles de género y echar abajo al patriarcado, destaca que “las masculinidades radicales

deben ser transformadoras en todos sus niveles, desde la reflexión a la práctica, pasando por la educación” (p.14).

Las mujeres desde la reflexión y la práctica están buscando diversas acciones para la construcción de la paz así como estrategias de intervención en el espacio público y privado que son fundamentales para hacer caer al patriarcado, sin embargo la participación de hombres cuestionándolo, desestabilizándolo desde la individualidad y colectividad también es necesaria para lograr vencer las estructuras que perpetúan la violencia hacia las mujeres.

Las distintas formas de entender la paz, tienen que ver con una profundización en su análisis a lo largo del tiempo, ya que la paz tiene un significado que va más allá de la ausencia de la guerra y no podría limitarse a entenderse como tal, ya que la paz implica un proceso y una forma de vida para de manera continua lograr que toda persona viva en condiciones de igualdad, de bienestar, de libertad, de seguridad. Lo cual implica que se respete y asegure el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres.

Considero que vincular a las mujeres con el cuidado en el espacio público y privado así como con los afectos desde el imaginario social tiene diversas implicaciones, el primero es intentar justificar que son características innatas, que no requieren esfuerzo porque lo hacen de forma “natural” lo cual invisibiliza las actividades de cuidados en los hogares y no se considera un trabajo que debe ser reconocido y remunerado. Mientras que los trabajos remunerados asociados a los cuidados no tienen el mismo reconocimiento social que otras actividades asociadas por ejemplo a la ciencia y a la tecnología. El segundo, es responsabilizar únicamente a las mujeres de los cuidados de la familia y de la comunidad, señalarlas y culpabilizarlas si no lo hacen como la sociedad espera que lo hagan. En tercer lugar, es una visión reduccionista de las actividades y posibilidades de las mujeres que limita su desarrollo integral, su libertad y autonomía.

Necesitamos -a través de la educación- pensarnos y construir relaciones desde *La ética de los cuidados*, que para Carol Gilligan (2013) requiere romper patrones explicativos de la abnegación y entrega al cuidado asignado a las mujeres y

entender que el cuidado es una ética humana, que cuidar es algo que forma parte de la humanidad, que toda persona necesita cuidar de sí y de las otras personas. Señala que “las actividades propias del cuidado son escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto” (p.30). El patriarcado posibilita la interiorización del modelo binario y jerárquico del género donde “la masculinidad ofrece fácilmente un pasaporte al descuido y desatención, definidos en nombre de los derechos y la libertad, mientras que la femineidad puede implicar una disposición a renunciar a derechos a fin de preservar relaciones y mantener la paz” (p.54).

La ética de los cuidados de Giligan (2013), permite visibilizar que todas y todos necesitamos cuidar y ser cuidados, deja claro que hay que cambiar la idea de que es un asunto de mujeres. Además permite reflexionar respecto a que las mujeres han participado en los cuidados de manera activa y se han interesado por buscar la paz negativa y positiva en distintas circunstancias, es momento de que también sean parte de recibir estos cuidados por parte del Estado, la sociedad y las familias quienes a su vez deben interesarse por mantener la paz y que las mujeres también puedan disfrutar de esta paz.

Cultura de paz y no-violencia: Complejidad y relevancia desde la crítica con perspectiva de género

Entonces la cultura de paz desde la recuperación del sentido de paz positiva, significa para Hernández, Luna y Cadena (2017) el proceso en el que a través del conjunto de valores, actitudes, comportamientos, modos de vida y acciones que respeten la vida, la dignidad y los derechos se crean interacciones sociales basadas en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad. En donde desde un pensamiento crítico sobre la realidad se aprende de los conflictos, entendiéndolos como problemas sociales que inciden en la economía, en la política, en la educación, en la ecología, en la cultura a nivel individual, social así como estructural, que demandan cambio y transformación.

La cultura de paz de acuerdo con Hernández, Luna y Cadena (2017) implica un proceso de compromiso y construcción permanente de una nueva forma de ver, entender y vivir el mundo, empezando por nosotras/nosotros mismas/os y

continuando con las y los demás, siempre de manera horizontal, formando redes, así como vínculos de apoyo y cooperación, promoviendo el intercambio, entendiendo las diferencias desde una perspectiva local y global para construir universalidad y unidad desde la diversidad. Por ello el proceso es heterogéneo y con diversas formas, e involucra una diversidad de participantes. Y mencionan que para el desarrollo de la cultura de paz se requiere que la sociedad en su conjunto sienta confianza, inspiración y deje de ser indiferente, sea responsable, abandone la zona de confort y se interese por el bien común.

Esta visión de paz coloca la vida en el centro de la cultura, siendo la mujer un actor fundamental en el proceso para alcanzar la paz y crear cultura de paz; pues la mujer ha sido y es uno de los actores objeto de violencia y su presencia política en los procesos de negociación es inexistente, su vinculación contrasta con su papel en los procesos de construcción de paz, en el sostenimiento de la vida en general. Este es un tema en el que se debe avanzar y consolidar el reconocimiento de la mujer como agente activo en la toma de decisiones. (Hernández, Luna y Cadena, 2017, p.158)

La cita anterior nos permite destacar la importancia del papel, reconocimiento, presencia y participación de las mujeres en el proceso de construcción de la cultura de paz y que la cultura de paz no sería posible si se continúa excluyendo, invisibilizando y violentando a las mujeres. Cabe resaltar que desde este trabajo de tesis destaco la docencia como elemento fundamental para la transformación de la cultura, en esta actividad educativa hay una gran presencia de mujeres, de manera que su colaboración es indispensable para posibilitar cambios desde la educación. Las y los docentes pueden contribuir en el reconocimiento de la injusticia que implica que sean las mujeres quienes estén sosteniendo la vida mientras que existe violencia estructural hacia ellas, así como diseñar estrategias que desde el aula gesten cambios para avanzar en la construcción de una cultura de paz.

Para Evelyn Cerdas (2005), la cultura de paz es el conjunto de actitudes, conductas, formas de vida y valores basados en el reconocimiento y respeto a la vida, a la dignidad humana, a los derechos humanos, a los diversos grupos de la sociedad,

además se refiere a la difusión y práctica de la no-violencia, así como la solución pacífica y creativa de los conflictos.

Marta Lamas (2021) aborda la complejidad del concepto de no-violencia, menciona que hay muchos debates respecto a su definición, sin embargo involucra una lucha contra la violencia -porque se reconoce que ésta causa daños y sufrimientos de forma particular en las mujeres- que implica analizar las distintas violencias, preparar y organizar acciones para transformar. También destaca la importancia de incluir la lucha contra la violencia hacia seres no humanos, ya que hay gran crueldad hacia los animales que no se reconoce como violencia y resulta fundamental poner en evidencia que sí lo es.

Martha Gómez (2013) menciona que la no-violencia es un método de intervención de conflictos y de lucha que pretende poner freno a todas las formas de violencia, que implica la denuncia, crítica y acción dirigidas hacia la justicia y al trabajo por un mundo mejor. Que no se refiere a asumir pasividad ante los problemas, sino enfrentarlos mediante métodos no violentos, expresando rechazo frente a prácticas violentas. Destaca que la no-violencia se requiere para construir una cultura de paz, ya que es una lucha por la vida.

Quiero apuntar que la no-violencia es un concepto complejo, que puede ponerse en cuestión frente a la rabia que genera la injusticia hacia las mujeres, sin embargo es necesario subrayar un posicionamiento frente a la vida que apueste por buscar alternativas para evitar los distintos tipos de violencia, reconociendo los daños que produce y las consecuencias en lo individual y colectivo.

En las intervenciones en el espacio público de las mujeres jóvenes haciendo uso de la fuerza y violencia, rompiendo cristales, quemando y destruyendo objetos a su paso como forma de protesta, se reconoce la toma de la palabra y la lucha en defensa de sus derechos, sin embargo hay que cuestionar las acciones violentas que pretenden visibilizar un problema grave y hacer que se tomen medidas frente a las injusticias, porque sería contradictorio buscar generar cambios contra la violencia hacia las mujeres haciendo uso de la violencia. Por esta razón es importante apostar por alternativas que muestren que se puede resistir sin violencia,

que se puede luchar sin ejercerla, hay caminos que se pueden crear que tengan como ruta la construcción de la cultura de paz.

La cultura de paz para Cerdas (2005) implica una lucha contra toda relación y condición de desigualdad, de exclusión, de violencia, de injusticia, de opresión política y económica desde la construcción de procesos sociales basados en el respeto mutuo, la confianza, la solidaridad, la autonomía, la libre expresión, el diálogo, la integración, la participación, la justicia social, la defensa de la libertad y la diversidad cultural, el desarrollo sostenible, la satisfacción de las necesidades humanas y la potenciación de la vida, para pensar en nuevas formas de relación y construir una nueva realidad en donde se propicie y destaque la participación de las mujeres.

Para Vicenç Fisas (2006), la cultura de paz es un proceso, un camino y una referencia hacia el avance en la mejora de las condiciones humanas desde cualquier ámbito de la vida y desde cualquier lugar en el mundo. En el que se requiere la suma de esfuerzos y vínculos para gestionar los problemas que aquejan a la humanidad para que tenga mayor efecto. Menciona que la cultura de paz es un gran reto para la humanidad, que parte de quienes sienten la necesidad de que la realidad donde hay desigualdad, injusticia, desencuentro, explotación, miseria, incomunicación, y sumisión cambie de rumbo. Esto para Fisas (2006) implica “la detección de aquellos fenómenos, dinámicas, comportamientos y estructuras que niegan derechos y limitan las potencialidades, como el patriarcado, el militarismo, el autoritarismo, la explotación económica y tantísimos otros factores.” (p.20).

Para Luis Benítez (2009), construir una cultura de paz requiere de cultivar una nueva cotidianidad, donde los hombres y mujeres vivan y convivan en una realidad donde los significados, sentidos colectivos, rituales, formas de interacción, vínculos, afectos y lenguajes, valores, saberes, actitudes y comportamientos se sustenten en principios éticos que rechacen la violencia en todas sus formas y validen los derechos humanos permitiendo la sana convivencia, el bienestar de las personas, la satisfacción de las necesidades y la calidad de vida.

Desde estos planteamientos, podemos entender la cultura de paz como un proceso complejo, no lineal, multidimensional, que requiere esfuerzo, firmeza y constancia de *toda la población* al igual que la participación de autoridades políticas locales, nacionales e internacionales, para cambiar estructuras y sistemas de opresión, de jerarquización, de dominación, de discriminación, segregación y exclusión que impiden el desarrollo y participación de las mujeres. He dicho “toda la población” pero es importante plantear, como lo he señalado, que si no se lleva a cabo una crítica de cómo la violencia afecta en particular a las mujeres, cómo los hombres la ejecutan y la manera en que la sufren, no podremos interrumpirla.

Un proceso en el que se construyan formas de vida, de pensamiento, de acción, de relación, de significado, así como una conciencia colectiva dirigidas hacia el bienestar y desarrollo tanto de las mujeres, como de toda persona de manera individual y colectiva. En donde el lenguaje, las costumbres, tradiciones, hábitos, conductas, valores, normas, conocimientos, prácticas, leyes, ideologías se orienten hacia el logro de una nueva forma de vida, de relaciones, de creación de vínculos, redes de colaboración y comprensión a partir de reconocer que formamos parte de un todo, que no somos seres ajenos al mundo que habitamos y a la vida que hay él. Además, de asumir nuestra responsabilidad como humanidad para cambiar las condiciones actuales que han causado el beneficio de unas pocas personas a causa del sufrimiento de otras, así como el deterioro medioambiental.

Para construir la cultura de paz María López y Alfonso Fernández (2014) abordan dos enfoques de intervención en los problemas de la humanidad:

-El enfoque desde la perspectiva curativa o correctiva: desde el cual se plantea la importancia de corregir los errores ya cometidos y las consecuencias que han tenido.

-El enfoque desde la perspectiva de género que es preventiva: desde el cual se busca promover estrategias en función de la circunstancias y contexto para evitar la aparición de la violencia, es decir para actuar antes de las manifestaciones de la violencia.

Y plantean que tanto las prácticas preventivas como curativas se complementan y permitirían prevenir la violencia al mismo tiempo que trabajar con la violencia que existe para combatirla. También destacan que una estrategia importante es conocer las causas concretas de la violencia y desarrollar acciones atendido a los contextos sociales, económicos, culturales, ecológicos y políticos.

López y Fernández (2014) mencionan que en las escuelas se pueden trabajar ambos enfoques para contribuir en la transformación de la cultura.

Es importante difundir la urgencia de la cultura de paz, ante situaciones emergentes como el aumento de la violencia hacia las mujeres frente a la pandemia de COVID-19 y desigualdad por cuestiones de género, de raza, de clase, así como el daño del medio ambiente y a la biodiversidad. Y centrar nuestra atención en construirla a través de la educación, en el caso de este trabajo de tesis apuesto específicamente por la formación continua docente desde donde se asuma un enfoque correctivo, preventivo, así como crítico de la realidad para las mujeres y se tenga una visión a corto, mediano y largo plazo para el mantenimiento de la paz.

Relación entre educación, perspectiva de género y cultura de paz: Un enfoque integral

Una vez que revisamos lo que entendemos por educación y por cultura desde una visión crítica y de género, es importante reconocer que los conceptos están fuertemente vinculados, así que abordar la forma en que se relacionan nos permite entender la necesidad de la participación docente y destacar su articulación para construir posibilidades de transformación cultural dirigidas hacia la búsqueda y mantenimiento de la paz.

Abbagnano y Visalberghi (1992), mencionan que la humanidad no puede sobrevivir sin su cultura y para que continúe la vida del grupo, esta debe ser aprendida y transmitida por las generaciones adultas a las más jóvenes para que no se disperse ni se olvide y que el medio para hacerlo posible es la educación. Enfatizan que al ser la transmisión de la cultura el fin de la educación, es decir, los modos de vida,

las instituciones y las técnicas que los grupos han desarrollado, entonces podría llamarse educación cultural.

Guerrero, Ramírez y Lechuga (2018), mencionan que la educación y la cultura están estrechamente relacionados, que no puede hablarse de una sin contemplar a la otra, que ambas son necesarias para la coexistencia y convivencia humanas, son las que plantean el rumbo de las relaciones humanas y las características de las comunidades para que sean armoniosas.

Estas concepciones nos permiten partir de que la cultura y la educación y más vinculadas desde la perspectiva de género tienen una relación de interdependencia, ya que los grupos de personas en relación con la cultura que pretende reproducir o transformar diseñan los objetivos de la educación de manera generacional, pero al mismo tiempo a través de la educación se puede dirigir a las distintas generaciones hacia la reproducción o transformación de la cultura.

De manera que, si analizamos de manera crítica y desde la perspectiva de género los elementos de nuestra cultura en la actualidad es que podemos darnos cuenta que no podemos seguir perpetuando una cultura donde exista desigualdad, jerarquías, opresión, injusticia y violencia hacia las mujeres, ni mantener actitudes de falta de empatía o desinterés frente a estas problemáticas. El generar conciencia respecto a la realidad, nos permite reconocer que necesitamos transformar la cultura de la que somos parte; para poder hacerlo es necesario destacar el papel de la educación para construir modos de vida, de relación, de coexistencia así como de convivencia desde la paz positiva y no-violencia de las que hemos hablado, que tanta falta hace al mundo, a la humanidad y a cada ser vivo.

María Boqué, *et al.* (2014), mencionan que para dirigir la transformación de la cultura hacia el logro de la paz, una de las claves es la educación, ya que tiene un carácter proactivo y preventivo, además “implica incorporar a la vida escolar y a su actividad primordial, enseñar y aprender, los presupuestos de la cultura de paz.” (p.3).

Para transformar la cultura machista se necesita de grandes esfuerzos, entre ellos analizar de manera crítica la realidad, para situarse y poder actuar ante ella, por

esta razón es necesaria la participación docente, para hacer del aula un espacio para propiciar cambios de mirada desde edades tempranas, despertar el interés por el bienestar común, tomar posición en defensa de la vida, de la justicia, la paz y la igualdad.

De acuerdo con Alba Cruz y Myriam Torres (2018), a partir de la educación se puede apostar por la cultura de paz, lo cual implica un quehacer revolucionario y transformador que es a la vez un desafío para la actualidad. Ya que se pueden generar prácticas educativas, sociales, familiares y comunitarias que permitan promover la solidaridad, la confianza, la cooperación, una mirada histórica, la libertad, el reconocimiento de la alteridad, el respeto, el diálogo, la paz. Mencionan que es necesario pensar la paz como proyecto social, lo cual requiere de aprender, educar y acompañar.

A partir de la formación continua docente, se podrá aprender que hay otras formas posibles de relacionarnos, que son necesarias para educar y acompañar a las generaciones para contribuir en la construcción de la cultura de paz y permitir que las mujeres tengan acceso a una vida libre de violencia, que se garanticen sus derechos y se impulse una mirada crítica de las condiciones sociohistóricas que han sido obstáculo para que sean respetados.

Es necesario que las y los docentes a través de la formación continua- como espero proponer desde marcos que consideren la estructura de género- reconozcan que pueden educar desde nuevos referentes, que pueden posibilitar la toma de conciencia, el desarrollo de la empatía y fortalecer los cuidados en las relaciones interpersonales. A su vez, que pueden acompañar en el proceso día a día para asegurar que a pesar de no ser lineal, ni sencillo, se puede ser constante para articular las expectativas con las prácticas, contenidos y comentarios en su propia práctica educativa.

Es un gran desafío pedagógico como lo indican Yolanda Lira, Héctor Vela y Héctor Vela (2014), el posibilitar el desarrollo de competencias docentes que contemplen críticamente las formas en que se construyen las masculinidades y la feminidad (también en plural), que permitan lograr el compromiso de producir cambios

emocionales, cognitivos, de actitud, comportamiento y en las relaciones que tengan como finalidad generar cambios sociales en sus actividades, en la dinámica de las escuelas, al interior y al exterior de las aulas. Mencionan que, para lograr la cultura de paz, la ideología de los docentes debe “transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad y que la sientan como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje y avanzar en su desarrollo personal, de modo que puedan contribuir a una mayor cohesión social y a la consecución de una vida feliz y digna”. (p.126).

Las y los docentes pueden posibilitar una transformación que atraviese el aula, la sociedad y la cultura. Ya que desde su compromiso por apostar por una práctica educativa consciente y crítica se puede potenciar el aula como fuente de encuentro, de diversidad, de movimiento y cambio constante, de escucha y acompañamiento mutuo, de toma de la palabra y creación de posibilidades, donde se reconozca a las mujeres, su autonomía y participación; así como las promesas incumplidas de la Modernidad hacia las mujeres, para actuar desde una práctica situada en defensa de la vida, de la paz, la justicia, la igualdad, y la libertad. Así mismo, cuestionar la masculinidad hegemónica y su relación con la violencia, reconociendo los daños que causan y el obstáculo para el bienestar colectivo.

1.3 La educación formal, no formal e informal: Su transversalidad desde la docencia

Existen distintos tipos de educación: educación formal, educación no formal y educación informal cada una se caracteriza respecto al ámbito del que forman parte, los elementos que la confirman, quiénes se involucran en ella y cómo se lleva a la práctica. El abordar los tres tipos de educación permite comprender su articulación y por qué este trabajo apuesta por la participación, así como la formación docente como elemento clave y transversal para lograr una educación crítica desde la perspectiva de género dirigida hacia la transformación social y cultural que atienda la violencia y desigualdad que viven las mujeres.

La educación formal

La educación formal para Armando Gómez (2009), es una acción institucionalizada, en la que se transmiten de manera intencional y sistemática conocimientos, actitudes y habilidades, la cual tiene una estructura, un currículum establecido y requisitos específicos para docentes y estudiantes.

Para Gilda Romero (2011), la educación formal se refiere al sistema escolar, que tiene un reconocimiento oficial y que está conformado por: objetivos los cuales están asociados con los intereses nacionales, con lineamientos políticos y situados en un momento histórico, planes de estudios que integran las materias y actividad, estructura organizada en niveles, ciclos, modalidades, sistema de credenciales es decir, comprobantes de acreditación como títulos, grados, certificados que avalan la conclusión de los estudios, red de establecimientos escolares que impartan enseñanza escolar, clientes a quienes se les ofrece el servicio educativo, personal docente profesional y autorizado, financiamiento público, privado o mixto, programas de materias, métodos de enseñanza y aprendizaje, estándares de logro, identificación de los clientes y control escolar.

Smittter (2006), distingue que la educación formal tiene como características:

- *Que utiliza un espacio educativo: la escuela.
- *Es graduada y tiene prelaaciones.
- *Otorga títulos al culminar sus niveles.
- *Tiene un profesional de la docencia, en quien recae la instrucción.
- *Sus contenidos responden a contextos globales y a necesidades mediatas.
- *Su estructura es mucho más compleja, en cuanto a organización y personal.
- *Utiliza programas fijos. (p. 249)

Las tres formas de entender la educación formal expuestas no muestran una perspectiva de género, sin embargo nos permiten distinguir que la educación formal, se refiere a aquella que tiene una organización compleja para su funcionamiento, es intencional, sistematizada y está estructurada en distintos niveles que

pertenecen al Sistema Educativo Nacional. Esta educación la ofrecen instituciones escolares que pueden emitir documentos con reconocimiento y validez oficiales que avalan cada nivel de estudios completado. En nuestro país los niveles están divididos en educación preescolar, primaria, secundaria, educación media superior y educación superior, las cuales son responsabilidad del Estado, son obligatorias y gratuitas.

Frente a la desigualdad y violencia hacia las mujeres, es necesaria una educación formal crítica y con perspectiva de género para cuestionar aquellos contenidos, prácticas, reglamentos, percepciones, ideas que se reproducen en la aulas y escuelas de los distintos niveles educativos.

Las figuras educativas principales que están involucradas en impartir este tipo de educación, son la Secretaría de Educación Pública y las Subsecretarías de Educación, instituciones educativas y personal educativo de los distintos niveles. Este tipo de educación es el que se asocia cuando se menciona la palabra escuela.

Necesitamos una escuela que deje de reproducir una cultura machista, androcentrista, que busque trabajar de manera colaborativa para ser espacio de encuentro, de creación, de vivencias compartidas dirigidas hacia la creación de condiciones que permitan hacerla un lugar seguro, de posibilidades, de impulso para las mujeres no de obstáculo, invisibilización, exclusión o estigmatización.

Laura Herrera y Marco Fernández (2020) mencionan que el Sistema Educativo Mexicano no ha logrado desarticular la reproducción de los estereotipos en las escuelas y esto se ha reflejado en las brechas en los aprendizajes básicos, en las habilidades socioemocionales y la elección de profesiones que a su vez se relaciona con la brecha de género en el mercado laboral mexicano. Mencionan que “en la escuela se reproducen estereotipos de enseñanza que vinculan a las mujeres con la sensibilidad y a los hombres con pensamientos más lógicos” (Herrera y Fernández, 2020, p.1) y que esto tiene diversas consecuencias, ejemplo de ello son las habilidades clave para los trabajos actuales y futuros frente a las cuales las mujeres tienen una gran desventaja ya que se “muestran mayor aversión al riesgo

que los hombres, menos predisposición a negociar [...] menor actitud de competencia y liderazgo participativos y democrático” (Herrera y Fernández, 2020, p.1), los cuales explican son elementos esenciales para el crecimiento profesional.

Quienes nos hemos dedicado a la docencia en educación básica, reconocemos en la práctica que los estereotipos de género se reproducen desde el currículum explícito y currículum oculto, este último se refiere al “conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y funcionamiento de la institución”. (Acevedo, 2010, p.1). Algunos ejemplos de ellos son los siguientes: en libros de texto se destaca la participación y contribuciones de hombres a lo largo del tiempo en la ciencia, la historia, el arte, la política etc., se continúan asociando las labores domésticas y de cuidados a las mujeres a través de ejemplos, mientras que a los hombres se les asocia con el desarrollo profesional y el trabajo remunerado. El uso del lenguaje sigue siendo sexista, se utilizan términos en masculino tratando de justificarlos como neutros. En las prácticas cotidianas se establecen diferencias en función del sexo, constantemente se refuerza la lógica del género de manera implícita y explícita. Lo cual genera una educación con grandes sesgos y limitaciones.

Delgado (2015) destaca que “la escuela en México debe cambiar y responder a las necesidades de la infancia -principalmente a las mujeres-, desde una perspectiva de derechos humanos que incluyan la libertad, la igualdad y el respeto entre las personas.” (p. 2). No se debe perder de vista la deuda histórica que la educación formal tiene con las mujeres.

Nancy Galván y Mario Benavides (2020) señalan que es importante incorporar la perspectiva de género en la educación, aunque no solo a través del currículum y los planes de estudio, también se requiere transformar las estructuras de las instituciones y para lograrlo es fundamental la participación y formación docente, la cual abordaremos en el siguiente apartado, en el marco de la educación no formal.

La educación no formal

La educación no formal para Gómez (2009), es una modalidad educativa diferente a la escolar, que es sistemática pero flexible, breve, específica porque se centra en temas y aprendizajes específicos. Que tuvo mayor presencia en la reflexión pedagógica a finales de los años 60, principalmente con la obra “La Crisis Educativa Mundial” de Coombs, en la que se aborda la crisis del sistema educativo, las nuevas necesidades educativas, entre estas el aprendizaje permanente y se plantea la educación no formal como un nuevo medio educativo diferente a lo escolar que demanda la sociedad del conocimiento. Que se abre a otros espacios y sectores como museos, empresas, organizaciones, ciudadanía, entre otras.

De acuerdo con Romero (2011), la educación no formal es impartida principalmente en instituciones no escolares, aunque también es impartida en establecimientos escolares pero de manera diferenciada a los planes y programas del sistema educativo, a manera de cursos, talleres o actividades diversas, las cuales tienen objetivos específicos y se concentran en una actividad particular o área del conocimiento, que responden a demandas de la población que se identifican. “Se orienta casi siempre hacia la actualización, ampliación, completamiento, especialización o reconversión de la formación inicial, básica –general o profesional–. A veces puede ofrecer formación supletoria de la educación escolar en áreas específicas” (p.3). Se hace uso de distintos métodos de enseñanza, es sistematizada, y tienen formas de verificar los logros. Se emiten certificados de asistencia o de aprobación al término del plan de estudios o de aprendizaje. En este tipo de educación los docentes son personas habilitadas, que pueden ser profesionales en el área específica. Puede tener financiamiento público o privado.

Para Yajahira Smitter (2006), la educación no formal tiene como características que:

- *El espacio educativo es diversificado: comunidad, empresa, escuela y otros.
- *No responde a grados ni prelações.
- *Puede o no otorgar certificado.
- *Recurre a toda una gama de especialistas que se desempeñan como instructores.

*Sus contenidos responden a contextos locales y a necesidades inmediatas.

*No requiere de una organización compleja para su funcionamiento.

*Los programas varían de acuerdo a las necesidades. (p.249)

Además Smitter (2006), menciona que la educación no formal se dirige principalmente a la formación, la actualización y el perfeccionamiento (desarrollo en un ámbito específico). Tiene diversas funciones relacionadas con la educación formal (aunque con actividades diferentes a las del sistema formal), con el trabajo, con el ocio y formación cultural así como con otros aspectos de la vida cotidiana y social. También Smitter señala que las áreas de acción son: la formación profesional, el desarrollo personal y de desarrollo comunitario. Como programas de formación profesional menciona la capacitación para el empleo, la formación y actualización de recursos humanos. En el área de desarrollo personal menciona como ejemplos programas de alfabetización, nutrición, planificación familiar, arte o deporte. En el área de desarrollo comunitario señala programas de participación ciudadana y socioculturales.

Estas descripciones de la educación no formal, nos permiten comprender que este tipo de educación es intencional, sistemática, organizada aunque no en grados como la educación formal, tiene diversos programas con duración breve dirigidos a atender intereses y necesidades de formación específicas de distintos sectores de la población en diversas áreas, por ejemplo: cursos de capacitación para el empleo, formación continua o actualización en distintos campos del conocimiento, talleres en centros comunitarios, en hospitales, en centros religiosos o talleres extraescolares. Los cuales tienen objetivos específicos y ofrecen mayor flexibilidad respecto a los programas y métodos que la educación formal. Muchos de estos programas no son regulados por el Estado y pueden ofrecer o no algún documento que avale el término de dicha formación, principalmente emiten diplomas, reconocimientos o constancias.

Es importante destacar que existe la necesidad de intervenir también desde la educación no formal con la visión crítica y desde la perspectiva de género señalada

en el apartado anterior. Para que esos espacios que trascienden el aula también sean oportunidades para responder ante la desigualdad y violencias hacia las mujeres, para que cada vez más hombres y mujeres logren cambios de mirada de su cotidianidad, de su realidad y contribuyan en sensibilizar, generar conciencia y despertar interés por involucrarse desde la reflexión y acción en defensa de la dignidad y derechos de las mujeres.

La educación no formal responde a la importancia que ha tomado el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, lo cual está asociado a demandas sociales relacionadas con el desarrollo de habilidades y conocimientos para el ámbito profesional como personal. También responde a la búsqueda mundial del logro de la educación para todos. Pero dentro de ese “todos” hay que buscar específicamente a las mujeres, para que también se busque una educación para todas, ya que tanto los discursos como las intervenciones no formales que se requieren para que transformemos desde la colectividad el mundo en uno de mayor igualdad no deben perder de vista a las mujeres, así como las condiciones socio-históricas y culturales, sus demandas y luchas.

En México, existe una amplia oferta de educación no formal en el sector privado y en el sector público impartidas por diversas instituciones y personal educativo capacitado, sin embargo se requiere una perspectiva crítica y desde la perspectiva de género para evitar la reproducción de una cultura androcéntrica.

A partir de estas características de la educación no formal, podemos situar en este tipo de educación a la formación docente, entenderla desde la formación continua que es necesaria para poder responder y atender necesidades sociales, culturales y educativas específicas, como la desigualdad y violencia hacia las mujeres. Ya que de acuerdo con Galván y Benavides (2020), a partir de la formación docente se puede sensibilizar y generar conciencia respecto la reproducción de estereotipos de género, del machismo, el reconocimiento de las identidades de género diversas, para evitar tener conductas y perpetuar cualquier tipo de violencia en su práctica

educativa cotidiana. Además de que la transversalización de la perspectiva de género no se podría lograr sin la participación de las y los docentes.

Igualmente es necesario intervenir este proceso de formación con una visión crítica del lugar de hombres y mujeres en la educación, como docentes y como autoridades, para reconocer la importancia de mantener una visión autocrítica de la práctica educativa desde lo individual y colectivo para identificar constantemente elementos para mejorarla y replantearla en el proceso hacia la igualdad, la paz y la justicia para las mujeres.

Las y los docentes como profesionales de la educación tienen un papel esencial para fomentar relaciones de igualdad y libres de violencia, para cuestionar los estereotipos, las prácticas e ideas machistas, promover una cultura de paz, reconocer los derechos y el papel de las mujeres. Son quienes a partir de la sensibilización, concientización e involucramiento pueden transformar la educación formal desde el aula y la cotidianeidad en las escuelas. Lo cual a su vez posibilitará cambios que tengan impactos positivos en las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

La educación informal

Para Gómez (2009), la educación informal se refiere a las acciones no planificadas que transmiten conocimientos de manera espontánea a través de la cotidianidad. “Es la acción difusa y no planificada que ejercen las influencias ambientales, tales como la familia, el trabajo y los medios de comunicación” (p.41). Que ha sido entendida como educación social, ya que provienen de personas, entidades, comportamientos sociales y de diversos medios.

Romero (2011), menciona que la educación informal no la encontramos en planes de estudio o programas de aprendizaje sino en diversas oportunidades de aprendizaje experiencial, en la práctica o a través del contacto o relación con actividades como asistir, mirar, escuchar, leer. En las que no existe acreditación del aprendizaje y se dirige a poblaciones de todas las edades.

También Romero (2011), señala que:

Todos estos aprendizajes conscientes y deliberados se recortan del vasto campo de los aprendizajes no intencionales e inestructurados que fluyen continuamente de la vida cotidiana; es decir, del interjuego del hombre con su ecosistema específico donde es menester un continuo aprender para vivir (conducirse, actuar) manejando señales y mensajes, información, objetos, situaciones. (p.6)

Para Smitter (2006), la educación informal se refiere a los aprendizajes asistemáticos que son resultado de experiencias espontáneas y cotidianas en el contacto con el medio social, las cuales permiten aprendizajes de distintos tipos en las personas. Es preciso mencionar que esa espontaneidad no es neutra, porque está cargada de sentidos e intenciones, desde ella se perpetúa el imaginario social que reproduce las desigualdades entre hombres y mujeres.

Por eso es necesaria una intervención planeada, que se apoye de la teoría y sea dirigida específicamente a romper con la “espontaneidad” que normaliza a través del lenguaje, discursos, representaciones, actitudes y prácticas cotidianas la invisibilización, exclusión y violencia hacia las mujeres.

Podemos entender que la educación informal está presente a lo largo de la vida de cada persona desde el nacimiento, ya que se posibilita en las interacciones humanas y experiencia cotidiana en la familia, la sociedad, en el trabajo, o también interacciones con información proveniente de diversos medios de comunicación. Sin perspectiva de género esta educación fortalecerá los lugares asignados de manera histórica y sociocultural para hombres y mujeres, así su desigualdad. A su vez, perpetuará una cultura pensada en, desde y para los hombres.

Al abordar los distintos tipos de educación podemos identificar y destacar la participación del Estado, de la familia, de la escuela, de la sociedad, de los medios de comunicación en el proceso educativo de las personas, así como la responsabilidad que tienen desde sus espacios. El trabajo conjunto y articulación entre estos tipos de educación desde una mirada crítica en búsqueda de un fin

común tendría gran alcance y fuerza para lograrlo ya que forman parte significativa del día a día de cada integrante de la sociedad.

Los tres tipos de educación tienen elementos que los distinguen entre sí como su duración, intencionalidad, estructura, organización, institucionalización, flexibilidad, certificación, complejidad entre otros, sin embargo la educación formal, no formal e informal tienen puntos de encuentro y en conjunto pueden fortalecer a partir de una perspectiva crítica y de género el proceso educativo de las personas, ya que posibilitan la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades, ideas, actitudes así como valores orientadas hacia la igualdad y la cultura de paz.

Desde este trabajo de tesis apuesto por la formación continua docente como el elemento clave y eje transversal para la transformación, social y cultural desde la educación crítica debido a la posibilidad que tiene de atravesar la educación no formal (a partir de la educación continua docente), la educación formal (a partir de una práctica educativa crítica) y la educación informal (a partir de los aprendizajes de niñas y niños en primaria que lleven a otros espacios).

1.4 El concepto de educación desde la perspectiva de género

Existen diferentes formas de entender a la educación, por ello podemos partir de que el concepto no tiene un significado único, sino que varía dependiendo de la construcción que se realiza sobre éste. Distintas autorías destacan elementos diferentes en su definición, algunas incluyen la perspectiva de género, algunas no y otras tienen acercamientos a esta, el abordar varias de ellas nos permite una comprensión más precisa de lo que entendemos por educación crítica en sus vínculos con el género.

Entre los diferentes planteamientos podemos distinguir como elemento en común que se considera la educación un proceso humano complejo que existe a lo largo de la vida de las personas, el cual está asociado -de formas no fácilmente

perceptibles- tanto con la reproducción generacional de estereotipos y roles de género como con la posibilidad de transformar las condiciones que posibilitan la desigualdad de género y violencia hacia las mujeres.

Felicitas Acosta (2012), menciona que la educación es una actividad inherente al ser humano, por su necesidad de desarrollo en relación con los otros y “es esta necesaria relación con otro lo que lo transforma en ser social de manera que no es posible entonces pensar al humano en sociedad sin el pasaje por procesos educativos” (p.96). Señala que la educación está asociada con la socialización, la transmisión de algo a alguien o de algo entre algunos y la transformación.

Es en ese “algo” donde también hay representaciones de los roles y divisiones sexuales laborales, afectivas, corporales entre hombres y mujeres, que se interiorizan y dificultan en primera instancia su reconocimiento y cuestionamiento, en segunda el poder transformarlos.

Acosta (2012) menciona que el acto de educar es un acto subjetivo, un acto político, un acto de amor y un acto de la cultura. Subjetivo por la relación que existe entre el sujeto individual y social, político por la relación de lo individual y social, el principio de la distribución y la libertad, de amor por la relación de quienes educan y se educan, de la cultura por la relación entre los sujetos y objetos que se van transmitiendo de manera generacional.

Entender la educación como un acto de amor, permite reconocer su dimensión moral y afectiva que podría dirigirse hacia el establecimiento de vínculos humanos que brinden seguridad, confianza, empatía, cariño, armonía y a su vez posibiliten condiciones de bienestar y desarrollo tanto individual como social. Sin embargo, poco se puede hablar de la educación como acto de amor, cuando las mujeres han sido tradicionalmente excluidas de la política e históricamente excluidas de las instituciones escolares, ya que fueron incluidas en el sistema educativo hasta que las propias mujeres protestaron, salieron a la calle, mostraron su rabia (después de ejercer su ternura durante siglos) y clamaron por formar parte del espacio público con sus poderes y sus obligaciones.

Este trabajo cuestiona algunos de los fundamentos de ese amor, de esa subjetividad y afectividad que hace de la cultura y sus sistemas un medio de reproducción de las desigualdades entre hombres y mujeres, que distribuyen actividades de manera tal que los hombres las realizan obteniendo dinero, poder y reconocimiento, mientras que a las mujeres se les pide que las realicen por amor, exigiendo una entrega total, sin reconocimiento ni remuneración como el trabajo doméstico y de cuidados. Lo cual invisibiliza a las mujeres, las excluye de la vida pública. Necesitamos reestructurar lo que estamos entiendo por amor, para que no se les exija únicamente a las mujeres, sino que puedan ser parte de él, de un amor que se asocie con vínculos de justicia, de libertad, de paz, de empatía, preocupación y acción también para las mujeres.

Las reflexiones de Acosta no tienen perspectiva de género, sin embargo me hacen pensar en que la educación crítica con una impronta de género es indispensable para poder relacionarnos con las demás personas, a través de la socialización y la conformación de las dinámicas que permiten el funcionamiento y transformación de la sociedad. Me parece importante entender la educación como un acto político, ya que hay una orientación en la forma de relacionarnos que tiene implícita y explícita una concepción de la sociedad que se espera conformar a través de la organización sus integrantes; esta organización debe visibilizar el papel de las mujeres y destacar su participación política.

Para Maricruz Guerrero, Giovanna Ramírez y Jesús Lechuga (2018), la educación es aquella que busca el perfeccionamiento y potencia las capacidades de las personas, por ejemplo, las cognitivas, morales, afectivas, éticas, estéticas, así como las sociales. Aunque es importante señalar que no se busca para toda la población de la misma forma, hay diferencias si la persona es hombre o mujer, si es una mujer pobre y racializada. También señalan que:

Aunado al origen etimológico de la palabra educación *-educere*: “extraer desde dentro hacia afuera”; y *educare*: “criar” y “alimentar”- se puede tener una definición simplificada del concepto: conjunto de influencias externas sociales, culturales,

políticas y de formación que permiten el desarrollo de los potenciales propios de cada individuo. (Guerrero, Ramírez y Lechuga, 2018, p.3)

El planteamiento de Guerrero, Ramírez y Lechuga me permite reflexionar respecto a la importancia de entender el concepto educación vinculado a su etimología, porque al desarrollar o potenciar las capacidades de cada persona se trabaja en “alimentar” el conocimiento, los afectos, los valores, la sensibilidad, la percepción humana, a través de elementos externos sociales, culturales, políticos y yo agregaría económicos. Los cuales permiten “extraer desde dentro hacia afuera” todas esas capacidades que están presentes en cada persona y que pueden ser potenciadas para estar al servicio de la sociedad. Ya que cada una de esas capacidades es fundamental para aportar desde lo individual hacia lo colectivo.

No obstante, estos planteamientos son ejemplo de que al abordar el concepto de educación en diversas ocasiones se carece de perspectiva de género, esto es de una visión que analice el lugar que las mujeres ocupan en sus sistemas culturales y sea crítica para cambiar su situación de desigualdad. Por ello es importante construir el concepto de educación desde la perspectiva de género, para no perder de vista elementos clave que permitan identificar cómo se produce y reproduce lo que se espera de los hombres y de las mujeres de manera diferenciada a partir de estereotipos, a su vez para buscar incidir en la educación buscando una transformación social y cultural donde las mujeres logren tener acceso a su desarrollo integral, al reconocimiento de su autonomía así como a la participación en el espacio público y a una vida libre de violencia en el aula, en la escuela, en el hogar y en cualquier espacio de socialización.

Guerrero, Ramírez y Lechuga (2018), señalan que la educación tiene un papel fundamental en la ruptura de prejuicios sociales y en la reducción de la brecha de género, ya que es un elemento importante para destacar el papel de las mujeres y reconocer sus derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales, también para desarrollar valores que permitan superar actitudes sexistas, machistas así como androcentristas. De manera que desde este planteamiento se distingue la educación -desde una mirada que comienza a dar cuenta de las desigualdades

entre hombres y mujeres- como uno de los principales medios para contribuir en la transformación de ideas, actitudes, visiones y representaciones estereotipadas que establecen jerarquías, posiciones y roles desde la dominación masculina, para proponer acciones que posibiliten reducir la desigualdad de género y para reconocer la importancia de las mujeres, así como todos los derechos que deben asegurarse para todas.

En el libro Géneros prófugos Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (1999) comparten que hablar de lo que sucede con las mujeres, así como con el estudio de la diferencia de género en el ámbito educativo implica una serie de controversias y dificultades para ser acogidos como discursos y conocimientos legítimos. Uno de los factores de este problema es que se requiere hacer uso de distintas prácticas y diversas disciplinas. “El nacimiento del vínculo entre los estudios de género y la educación es impuro, híbrido, multi-trans-inter-disciplinario” (p.9), por ello es difícil de sostener. Aunque se encuentran en zonas marginales de la frontera, la fragilidad, el límite “los saberes de educación y los estudios de género pueden convertirse en zonas productivas si se abordan con la dinámica adecuada). (p.14).

Los conocimientos de distintas disciplinas y experiencias enriquecen la mirada con que podemos aproximarnos al concepto de educación, entender su complejidad y las formas en que podemos intervenir desde este ámbito, aprovechar su potencial y fuerza para analizar de manera crítica las estructuras sobre las que se sostiene la cultura patriarcal, intervenir y generar otras propuestas que sumen en cambiar las condiciones de desigualdad y violencia que viven las mujeres.

En el mismo texto Géneros prófugos Mariana Subirats y Cristina Brullet (1999) comparten que en la educación hay formas de sexismo que se van transformando, muchas de ellas tienden a hacerse invisibles, al preguntar a maestras y maestros, padres y madres si se discrimina a las niñas en su proceso educativo lo más probable es que respondan que no. “Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el ojo desnudo,

por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para identificarlas” (p.189).

Al identificar las formas de discriminación y opresión de las mujeres, se pueden descubrir, adaptar y crear oportunidades de cambio, ya que un primer paso -nada sencillo- sería reconocerlas, un segundo analizarlas y un tercer paso diseñar estrategias buscando incidir de manera contundente en las lógicas en que operan y se naturalizan.

Marcela Lagarde (2012) menciona que tanto la educación para la equidad, como la igualdad entre géneros son derechos. Y a través de la educación se debe asumir la humanidad de las mujeres, nombrar la violencia contra las mujeres, cambiar el orden social y cultural. Señala que es necesaria la educación con perspectiva de género, ya que consiste en un trabajo de percepción, interpretación, cuestionamiento y resignificación constante de la realidad, implica actuar desde la ética feminista tanto en lo público como en lo privado para buscar redefinir y modificar el entorno donde está presente la violencia hacia las mujeres y la desigualdad de género (Lagarde, 2012).

La educación además de ser un proceso es un derecho universal al que deben tener acceso todas las personas sin excepción alguna. Ya que la educación involucra trabajar en el mejoramiento de las personas en el ámbito individual y social, potenciando las características y capacidades humanas que permitan el bienestar, la justicia, la integración y la sana convivencia. Lo cual está relacionado con su carácter moral.

Aunque es de esta moralidad de lo que tenemos que hablar y cuestionar, ya que la moralidad de tono patriarcal vincula a las mujeres con el cuidado y el espacio privado mientras que a los hombres con la manutención y el espacio público. Esta división deja a las mujeres descapitalizadas, reducidas al mundo de los afectos y a los hombres expandidos en el mundo público, a mayores posibilidades de descubrimiento, autodescubrimiento, de independencia, de toma de la palabra y reconocimiento.

Al respecto, Deborah Daich (2011) aborda la ética del cuidado, identificando dos modos: *caring for* y *caring about*. El primer modo de cuidado se “refiere al acto de cuidar, querer y atender que es “instintivo, normal y natural” asociado al “deber ser” de las mujeres, mientras que el segundo se asocia con la demostración de preocupación digna de reconocimiento y escucha atribuida a los hombres. El planteamiento de Daich (2011) permite dar cuenta que desde el imaginario social hay representaciones que generan desigualdad. Además me invita a reflexionar en cómo entender el cuidado sin responsabilizar únicamente a las mujeres del cariño-atención que implica, superando la idea del instinto y entendiéndolo como decisión y compromiso humano que involucre a los hombres.

Al ser la igualdad de género otro de los derechos universales, el priorizarla desde una educación crítica que analice los escenarios de desigualdad entre hombres y mujeres es fundamental, ya que se pueden construir acciones para visibilizar la violencia hacia las mujeres y la desigualdad de género, reflexionar respecto a los procesos sociales, culturales y simbólicos sobre las que se sostienen, cuestionar prácticas sexistas, androcéntricas y machistas desde las poco reconocidas hasta las más evidentes, analizar las relaciones de género así como las implicaciones para hombres y mujeres, buscar deconstruir lo socialmente aceptado, la norma así como los mecanismos de interiorización y naturalización de estereotipos y roles de género, también construir alternativas para relacionarnos desde los cuidados y la empatía. Para lograrlo, la perspectiva de género en la educación es un elemento clave.

De acuerdo con la ONU MUJERES (2015), “la educación es esencial para que las mujeres puedan alcanzar la igualdad de género y convertirse en agentes de cambio”. Podemos pensarlo en dos sentidos igualmente importantes: uno de ellos sería asegurar el acceso, permanencia y apoyo a las mujeres a lo largo de su trayecto escolar por el Sistema Educativo para que puedan construir conocimientos y habilidades que les permitan un desarrollo integral, desempeñarse en la vida laboral, participar en la política, contribuir en la construcción de conocimiento y desarrollo de las diversas áreas del conocimiento. Mientras que el otro sería dirigir

los objetivos educativos hacia el fomento de valores, ideas, conocimientos que contribuyan a superar las diferencias construidas sociocultural e históricamente entre hombres y mujeres que obstaculizan el logro de la igualdad e impiden el acceso a una vida libre de violencia.

En el análisis de Oxfam (2019) basado en datos de la UNESCO, se indica que la educación puede “ayudar a abordar disparidades de género en cuanto a ingresos, nivel de pobreza, autonomía reproductiva y poder político. Puede mejorar drásticamente la salud de las mujeres y de sus hijos.” (p.6) Se destaca que a mayor nivel educativo de las mujeres: se obtienen mejores ingresos, se ejerce mayor más poder sobre sus propias vidas y decisiones, se tienen mejores condiciones de salud. También se menciona que la “educación de calidad tiene el poder de cuestionar comportamientos sociales tradicionales y de garantizar que las niñas y los niños sean conscientes de que son iguales” (p.6).

El análisis de Oxfam me permite reflexionar respecto a la educación como medio para brindar conocimientos, habilidades y valores que contribuyan en el desarrollo de la autonomía e independencia en las mujeres y en el acceso a una vida digna. Además, que en el planteamiento de la educación de calidad no se debe perder de vista que es necesario atender la desigualdad y generar conciencia de las consecuencias en los diversos ámbitos de la vida de las mujeres y para la sociedad el que se atribuyan una serie de características, comportamientos, actividades y espacios diferenciados a partir del sexo. Por ello, es necesario destacar que una educación que no fomente la igualdad no puede ser de calidad.

Lamas (2007), aborda que la educación es un lugar de privilegio tanto para modificar acciones y actitudes sexistas como para reforzarlas. La autora nombra diversos espacios de educación formal, no formal e informal como la escuela, la casa, la calle, los medios de comunicación desde los cuales se reproducen estereotipos de género, difundiendo la idea de “que hay cuestiones propias para niños y otras para niñas” (p.8), que hay actividades diferenciadas a partir del sexo.

Respecto a ello, Susana Riquelme (2021) señala que la educación es un factor que reproduce la desigualdad entre hombres y mujeres, ya que establece estereotipos de género, naturaliza prácticas de discriminación y diferencias de participación entre hombres y mujeres. La autora menciona que si se analizan los datos de la cobertura en educación básica, media y superior se podrían interpretar como favorables para las mujeres, aunque si se analizan con perspectiva de género se distinguen diferencias significativas entre hombres y mujeres en todos los niveles educativos. Lo cual ejemplifica la diferencia de analizar la educación con y sin perspectiva de género, ya que podemos encontrarnos con espejismos de igualdad —de acuerdo con Evangelina García (2006) el término se refiere a la articulación de percepciones distorsionadas o falsas que aparentan el logro de la igualdad— que pueden dificultar un panorama crítico de la realidad.

Lo que plantea Lamas y Riquelme, permite tener presente que desde distintas instituciones, medios y espacios educativos se contribuye en la reproducción y naturalización de estereotipos, ya que refuerzan constantemente un orden de género desde la dominación masculina que hacen compleja la construcción de posibilidades distintas, sin embargo la educación es ese medio fundamental desde el cual se pueden desarrollar alternativas en donde el papel de la docencia es necesaria a través de una enseñanza crítica y comprometida con la transformación de la cultura.

Gabriela Delgado (2015) menciona que la educación es un derecho humano, a partir de cual se aprenden conocimientos, se adquieren actitudes, valores, normas de comportamiento y retoma a María Zambrano para describir que educar “es preparar al estudiantado para la libertad, para que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser ni lo oprima” (p.2). Sin embargo, destaca que en la historia de la humanidad la educación ha tenido un modelo dominante desde el cual el referente ha sido el hombre y esto ha posicionado a las mujeres en un lugar secundario y desvalorizado. Preparar para la libertad no sólo a los hombres sino también a las mujeres es ofrecer una enseñanza que les permita reconocer que pueden tomar decisiones propias sobre sí mismas, sobre su cuerpo y su vida, tomar

la palabra, establecer relaciones sororas, pensarse desempeñándose en cualquier actividad de su interés.

Delgado (2015) menciona que la educación es un mecanismo de movilidad social que brinda mejores oportunidades aunque a partir de entrevistas a mujeres se analizó que “las oportunidades están vinculadas al aprendizaje y representaciones sociales que sugieren que ellas están para “los otros”” (p.6), que las alternativas para las mujeres son escasas, que se les vincula con profesiones que se han catalogado como del cuidado, lo cual reproduce una función social asignada al género femenino, la de ser esposas y madres. Lo cual podemos asociar con que el espacio socioculturalmente atribuido a las mujeres es el hogar, en lo privado. Esta representación social, limita el pleno desarrollo de las mujeres, e impide el avance hacia la construcción de la igualdad entre hombres y mujeres.

Delgado (2015) pone énfasis en que a partir de la educación es necesario trabajar desde la perspectiva de género para construir y deconstruir comportamientos, valores, actitudes y estereotipos, para analizar el papel que se les ha asignado a las personas a partir de sus características biológicas en el contexto cultural del que forman parte.

De construir, porque la construcción tradicional de la identidad de género, determina que los roles se asuman como parte de las identidades, y en ellos se establece que las mujeres representan los intereses de los otros. Es menester que lo femenino no esté subordinado a lo masculino; es un aprendizaje de destrezas sociales que permitan la resolución positiva de los conflictos y adquisición de hábitos de cooperación de mujeres y hombres, en las cuales no haya segregación, exclusión ni discriminación. (Delgado, 2015, p. 8)

Con los distintos planteamientos respecto a la educación revisados hasta el momento, podemos distinguir elementos clave para ampliar nuestra concepción de educación y entenderla como un proceso humano complejo que está presente a lo largo de la vida de todas las personas, que no es lineal y requiere de responsabilidad así como compromiso social. A través de éste, se desarrollan conocimientos, ideas, concepciones, habilidades, percepciones, valores, comportamientos,

representaciones y posicionamientos, al mismo tiempo que se van replanteando y reconstruyendo. Dicho proceso es multidimensional porque involucra la cognición, la afectividad, así como la subjetividad humana, puede dirigirse hacia la transformación de las relaciones humanas y al logro de condiciones de mejora de dichas relaciones respecto al pasado y presente.

La educación además de ser un proceso es un derecho universal, en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) se señala que: “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. [...]” Mientras que la igualdad de género de acuerdo con el objetivo 5 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible “no solo es un derecho humano fundamental, sino uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible” (Naciones Unidas, 2015). Así que hombres y mujeres deben tener acceso a la educación y a la igualdad, sin excepción alguna, aunque es importante que sea crítica; porque debe hacer énfasis en trabajar en construir relaciones que permitan el desarrollo integral, el bienestar, la justicia, la integración, participación y reconocimiento de mujeres y hombres en la sociedad, en la política y todo espacio de interacción humana.

Llamaré educación crítica justo por conducirse desde la perspectiva de género hacia aquella propuesta que considere la desigualdad entre hombres y mujeres y se proponga reducirla hasta eliminarla. Para lograrla en este trabajo apuesto por la participación docente como elemento clave.

La educación crítica permite analizar el contexto cultural, político, económico, plantear objetivos dirigidos hacia el cambio y la transformación de la cultura para atender emergencia y necesidades sociales, para reflexionar de manera constante respecto a las acciones que se requieren para responder ante ellas y articular una concepción pedagógica respecto a qué personas se pretenden educar y para qué, organizar y generan dinámicas para lograr dichos objetivos en donde se involucren las y los docentes, las escuelas, las familias, la sociedad y el Estado.

Sin esta educación, no podríamos hacer frente a los problemas que se nos presentan, como la desigualdad y violencia hacia las mujeres, ni desarrollar nuestras potencialidades, ni características que nos permitan la convivencia con las otras y los otros.

Por ello, la educación crítica es un puente para el encuentro personal y social, para la colaboración en la construcción de un mundo en donde logremos vivir en condiciones de paz, igualdad y libres de violencia, desde el cual se cuestionen los sistemas de percepción humanas que establecen una visión dicotómica del mundo desde la cual se intentan justificar y naturalizar las diferencias que sitúan a las mujeres en una posición de grandes desventajas. También para desarrollar alternativas dirigidas hacia la transformación social y cultural.

En el siguiente capítulo nos aproximaremos a la coeducación como una propuesta educativa crítica que nos permite reconocer las oportunidades de transformación cultural con las que contamos y las que podemos crear desde el ámbito educativo, además nos brinda la posibilidad de identificar aquellos elementos clave en los cuales es necesario trabajar desde la escuela y el aula para construir condiciones sociales desde la infancia que permitan relaciones justas, igualitarias y libres de violencia.

Capítulo 2. Coeducación y perspectiva de género

Los movimientos, las nociones y propuestas educativas feministas piensan e intervienen en la educación de las infancias con conciencia crítica, han incidido en la educación primaria y creado cambios curriculares disminuyendo los sesgos. Estas propuestas han sido en ocasiones implementadas y luego sustituidas por otras que edifican de nueva cuenta las diferencias. Sin embargo y pese a las intervenciones realizadas, no hemos logrado crear una escuela que se fundamente y fortalezca integralmente desde principios feministas para niñas y niños. Al no haber forjado un movimiento educativo masivo que tome en cuenta los estudios de género y las propuestas de equidad e igualdad que favorecen enfrentar el sexismo y la opresión, nos hemos quedado cortas en las propuestas de corte feminista que impacten el currículum de primaria. Las jóvenes globalmente han salido a las calles a apropiarse del espacio público y a gritar la necesidad de construir de otra manera nuestros mundos. Bell Hooks señala esto en su libro *El feminismo es para todo el mundo*, destaca que se han logrado avances en el camino hacia la igualdad de género y que son esos avances los que deben impulsarnos para seguir adelante.

Debemos tener valentía para aprender del pasado y trabajar por un futuro en el que los principios feministas puedan regir en todos los ámbitos públicos y privados de nuestras vidas. La política feminista pretende acabar con la dominación para que podamos ser libres, para ser quienes somos, para vivir vidas en las que abracemos la justicia, en las que podamos vivir en paz. El feminismo es para todo el mundo. (Hooks, 2017, p.149)

En este capítulo abordo el concepto de coeducación, para situar su origen y evolución a lo largo del tiempo y comprender cómo se fue gestando la concepción que tenemos en la actualidad, su relación con el feminismo, así como sus vínculos con la perspectiva de género. Destaco que la coeducación y la perspectiva de género brindan aportes que son clave para fomentar una educación primaria con posibilidades de transformación cultural, que constituya un eje de prevención, sensibilización, generación de conciencia a partir de una mirada crítica frente a la desigualdad y violencia hacia las mujeres, que permita problematizar opiniones y

juicios respecto a esta problemática. Enfatizo que ofrecer una educación en la que se encuentren niñas y niños en la misma escuela y aula, mediante una enseñanza y un currículum que reproduzcan el androcentrismo, estereotipos y la exclusión de las mujeres, está lejos de conseguir la igualdad.

Finalmente concluyo que para construir una práctica educativa desde la coeducación y la perspectiva de género en búsqueda de la transformación de la cultura, es fundamental la participación docente y un elemento clave es apoyar la formación continua.

2.1 El origen del concepto coeducación, su evolución y su relación con el feminismo

De acuerdo con Amaia Álvarez, María Vizcarra, y Gema Lasarte (2019) el concepto de coeducación ha ido evolucionando a través de dos siglos en el mundo. En la cultura anglosajona occidental se hablaba de coeducación a principios del siglo XIX para referirse a aquellos centros educativos mixtos, que aceptaban alumnas y alumnos. En España a finales del siglo XIX y principios del XX se promovió la escuela mixta, especialmente durante la República Española (1931 -1936).

A comienzos del siglo XX con la escuela Moderna, la Escuela Nueva y la Institución Libre de Enseñanza, en España se asocia el término con la obligatoriedad de la educación para niñas y niños en 1909 aunque existía absentismo escolar debido a las actividades de trabajo. En 1931 se promulga la escuela mixta como obligatoria, intentando que la coeducación se llevara a las aulas para enfrentar el alto nivel de analfabetismo, sobre todo de las mujeres; hasta aquí se entendía el concepto como el reconocimiento de que niñas y niños eran sujetos educativos activos que debían de educarse en igualdad. Después hay un retroceso respecto a los alcances en educación debido a la guerra civil y el franquismo; en España es donde se establece la escuela segregada en la que se ofrecía a mujeres una educación estereotipada y se crean los colegios para señoritas. Fue con la Ley General de 1970 que se promulgó la educación mixta y se estableció como obligatoria hasta los años 1984,

1985. Hasta ese momento se seguía entendiendo a la coeducación como un sinónimo de escuela mixta en donde existiera igualdad al incluir a hombres y mujeres en las clases. Sin embargo el currículum tenía como referencia lo masculino y las actitudes sumisas se enfatizaban en las mujeres.

Con el paso del tiempo gracias a los feminismos se destacó que la escuela mixta o educación conjunta es decir el educar a niñas y niños en un aula no era suficiente desde un punto de vista emancipador para lograr conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, ya que la escuela mixta -sin una intervención que respondiera a las asimetrías de género- reproducía modelos androcéntricos excluyendo a las mujeres del currículum y procedimientos. Así “se incidió en la educación igualitaria, paritaria o equitativa, a la vez que se respetaban, valoraban y visibilizaban las diferencias de cada persona. Y así la palabra coeducación pasó a significar educación para la igualdad” (Álvarez, Vizcarra, y Lasarte, 2019, p. 64).

De acuerdo con María Luna (2013), podemos entender el recorrido histórico del concepto coeducación en tres momentos. El primer momento parte del siglo XIX en el que se discute el acceso de las mujeres a la educación y a formar parte de los espacios mixtos en el que la discusión se centra en la pertenencia de las mujeres en los diferentes espacios educativos. El segundo momento - sería en el primer tercio del siglo XX- en donde se entiende a la coeducación desde diversos componentes y se forman propuestas educativas. Y el tercer momento a partir de 1990 hasta ahora en donde se pone central atención en los problemas debido a las prácticas sexistas, de hostigamiento, acoso, violencia y desigualdad de género frente a las cuales se concibe a la coeducación como una alternativa.

Respecto al primer periodo (finales del siglo XIX) señalado en Luna (2013), en México en 1890 el interés se centraba en la educación rural aunque se tuvo como referente la educación en España, así como las prácticas europeas y norteamericanas, lo cual aunado a las dificultades de sostener las escuelas segregadas fueron las causas que dieron paso a la visión de una escuela mixta. La apuesta por la escuela mixta era que se lograra la civilización y el considerar una injusticia el dejar a niñas y niños en la ignorancia, sin embargo no se prestaba

atención en modificar los roles de género, sino que existía gran reproducción de dichos roles a través de la interacción y ejemplo de sus familias.

Fue en el segundo momento que menciona Luna (2013) en el que la coeducación en México, entendida como escuela mixta, fue un elemento de propuestas educativas nacionales y locales como: la educación rudimentaria (1911), la escuela al aire libre (1917) inspirada en la escuela activa y la escuela racionalista (1917). Eulalia Guzmán fue quien en 1923 formuló que la educación debía ser coeducativa para que las niños y las niñas se acostumbraran a tratarse desde el compañerismo. (Luna, 2013).

Después se promovió ante la SEP la misma concepción de coeducación principalmente en el Congreso de Educación Progresiva y con el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista en 1935, con la finalidad de combatir obstáculos y prejuicios tanto de las relaciones entre mujeres y hombres, así como la idea de separar a niños y niñas de las escuelas. Esto con la visión de ofrecer capacitación económica, intelectual y social a hombres y mujeres por igual. Sin embargo “en 1942 la coeducación fue suprimida con lo que algunas escuelas retornaron a la escuela segregada, otras más mantuvieron la mixidad” (Luna, 2013,p.7). Debido principalmente a los prejuicios de la convivencia entre niñas y niños, ejemplo de ello fue la petición de la Unión Nacional de Padres de Familia de vigilar los patios de las escuelas coeducativas. Aunque en ese momento se entendía a la coeducación como una educación conjunta ya se comenzaban a sumar otros elementos al concepto para irse gestando como “un discurso igualitario, de posicionamiento de las mujeres como parte activa y productora de la sociedad, intelectualmente equiparable a los hombres y con la necesidad de una educación sexual para el reconocimiento mutuo” (Luna, 2013, p.7).

Para entender que la evolución del concepto de coeducación en México tiene que ver con los cambios sociales y la influencia de la educación en España, Gabriela Delgado (2015) menciona que hay distintos periodos en la historia: de exclusión, de segregación y de integración a través de los cuales existen continuidades,

propuestas, oposiciones, rupturas, transformaciones que generaron crisis estructurales en México.

En el primer periodo, el de exclusión de acuerdo con Delgado (2015) a nivel internacional las mujeres durante el siglo XVIII y XIX no tuvieron derecho a la educación formal ya que no la consideraban necesaria, porque lo importante era que aprendieran a desempeñar los roles tradicionales vinculados a los cuidados y al trabajo doméstico. Las mujeres que lograban acceder a alguna enseñanza esta era de carácter semi formal, en establecimientos donde aprendían a coser, a bordar, a cocinar, a adoptar normas y costumbres vinculadas con el hogar.

En México en 1923 con el entonces Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos las Misiones Culturales eran un supuesto proyecto de inclusión que buscaba incorporar a campesinos e indígenas a la educación, pero excluyó de una educación pertinente a las mujeres (Delgado, 2015).

Respecto al segundo periodo, el de segregación, Delgado (2015) menciona que se caracteriza por la existencia de debates respecto a la educación formal para las mujeres y la apertura de escuelas exclusivas para mujeres ofreciendo educación primaria. En muchos casos la educación que se ofrecía a las mujeres era de 4 años y entre los contenidos se encontraban aritmética, lectura, escritura, aunque en muchas situaciones para las niñas sus estudios eran intermitentes debido a que apoyaban en las labores del hogar y del campo.

Estas constantes interrupciones en el curso de la vida escolar de las niñas y mujeres dejan ver que se las entendía más cerca de la familia, del ámbito privado y del cuidado familiar, que del espacio público y la formación. Y nos muestran la presencia de estereotipos que sitúan a las mujeres en un lugar de exclusión educativa, social y cultural. Mientras que la presencia de los niños y hombres en el espacio educativo y público no es cuestionada.

Delgado (2015) destaca también que a las mujeres se les preparaba para la vida dentro del hogar debido a la fuerte carga de estereotipos que incidían en que los patrones de género asumidos, de manera que se tenía claro lo que se esperaba de

las mujeres y lo que se esperaba de los hombres de manera diferenciada. Incluso le llamaban educación para “mujercitas”. En ese momento se consideraba antinatural, además de antipedagógico el que hombres y mujeres compartieran los espacios educativos.

En la Facultad de Medicina por ejemplo se prohibía que las mujeres hicieran los trabajos indicados por el currículum en cadáveres, ya que podían estar en la deshonrosa presencia de un cuerpo desnudo. Esta- de ninguna manera la única- intervención de índole moral limitó su formación e inutilizó sus manos, las cuales sí podían limpiar pisos, hacer labor con hilo y aguja, cuidar enfermos y consolar sexualmente. Por lo que se priorizó la educación segregada que ofrecía opciones diferenciadas reflejo de la diferencia en desigualdad social entre hombres y mujeres.

Este segundo periodo marca un momento importante, en él podemos rastrear ideas que permanecen hasta el momento, con algunos matices, pero que reflejan concepciones de las capacidades entre hombres y mujeres de manera desigual y diferenciada, ejemplo de ello es la brecha de género en las STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus siglas en inglés), ya que únicamente 3 de cada 10 profesionistas en estas áreas son mujeres. (IMCO, 2022).

En el tercer periodo, el de integración inicia el debate respecto al acceso igualitario a la educación de niñas y niños en la misma escuela. De manera que en el siglo XX se desarrolla la escuela mixta, la cual se consideraba como coeducativa. En el marco de este siglo existen avances para las mujeres respecto a la participación ciudadana con el voto, la creación de la píldora anticonceptiva y la apertura del sistema de educación en todos los niveles, en donde se alcanza casi el mismo número de mujeres y hombres inscritas en educación básica, media y superior; aunque en el nivel medio superior y superior existen diferencias -basadas en el género- en el acceso a las áreas disciplinarias y a los niveles de posgrado con titulación . En ese momento, el modelo de escuela mixta se basaba en la igualdad entre todas las personas, pero no consideraba las diferencias culturales entre hombres y mujeres. Las escuelas mixtas- sin intervención en las asimetrías e ideas preconcebidas con respecto a los géneros- no contribuyeron a romper la concepción

social y estereotipada de que el lugar de las mujeres era el de ser esposas, hermanas y madres, entonces se consideraba importante ofrecer una educación que les permitiera no descuidar su labor social y de cuidados atribuida al género femenino. Esto tenía que ver con la desvinculación entre la educación formal, no formal y la informal, ya que en todos los tipos de educación se requeriría evitar ejemplos que no reconozcan la participación de las mujeres. No fue así, incluso desde la educación formal -en ese momento hasta el actual -muchos contenidos parten de la hegemonía de la cultura masculina, además de que se realizan prácticas que reproducen y perpetúan el sexismo y así la desigualdad entre los géneros. De manera que “la escuela parece haber acogido a las niñas sin transformar su androcentrismo, un régimen mixto no supone de inmediato igualdad, dada la permanencia de la cultura masculina en la escuela” (Delgado, 2015, p.37).

Es importante destacar el papel del feminismo para posibilitar los debates, la presión social y la reivindicación del acceso de las mujeres a la educación. Ya que de acuerdo con Susana Gamba (2008) desde los movimientos de las mujeres se ha contribuido al desarrollo del pensamiento, teoría, acción y práctica que permita la emancipación de las mujeres de las asimetrías y opresión sexual, así como la eliminación de las jerarquías y desigualdades entre sexos a través del análisis de las condiciones de las mujeres en el ámbito educativo, familiar, laboral y social.

De acuerdo con Barffusón, Revilla y Carrillo (2010), el feminismo como movimiento social surge a finales del siglo XVI donde existían disputas acerca de la igualdad de los sexos y una lucha política de las mujeres por el derecho al voto y a la educación. Algunos de los momentos fundamentales son:

- En 1791 la francesa Olimpia de Gouges escribe la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, frente a la formulación de los Derechos del hombre y del ciudadano que no incluía a las mujeres, lo cual le costó la vida, pues fue sentenciada a la guillotina en 1793. (Barffusón, Revilla y Carrillo, 2010)

- En 1792 Mary Wollstonecraft escribe la *Vindicación de los derechos de la mujer*, para plantear demandas respecto a la igualdad de los derechos civiles, políticos, laborales y educativos. (Gamba, 2008).

En Latinoamérica Sor Juana Inés de la Cruz defendió la igualdad entre hombres y mujeres para acceder a la educación y al conocimiento. En 1691 escribe “Respuesta a Sor Filotea de la Cruz” frente a la carta del obispo de Puebla, Manuel Fernández, quien menciona que ninguna mujer debe dedicarse a aprender ciertos temas filosóficos, y le recomienda a Sor Juana dedicarse a cosas propias de su sexo y condición, es decir de mujer y monja, en lugar de interesarse por temas filosóficos. (Olivo,2016). En dicha carta:

Sor Juana realiza una brillante y audaz argumentación a favor del derecho al estudio y la libertad de expresión, dando cuenta de su vida y reivindicando el derecho de las mujeres al aprendizaje, pues el conocimiento ‘no sólo les es lícito, sino muy provechoso’. Al mismo tiempo, su argumentación inteligente no carece de humildad, al señalar: “Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar (que fuera en mí desmedida soberbia), sino solo por ver si con estudiar ignoro menos. Así lo respondo y así lo siento”. (Olivo, 2016, p.1)

Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, Gertrudis Bocanegra, Mariana Rodríguez del Toro, María Ignacia Rodríguez de Velasco, María Luisa Martínez, Altagracia Mercado, Ana Yraeta fueron mujeres quienes participaron destacadamente en el movimiento de lucha por la Independencia de México. (INEHRM, 2015). Al respecto señala María Rodríguez (2009), que las mujeres que participaron en el movimiento independentista tuvieron poco reconocimiento y vivieron situaciones de discriminación, sanciones penales y morales, desprecio y censura debido a que se les consideraba en esa época transgresoras del deber femenino.

Elvia Carrillo Puerto, luchó por los derechos políticos de las mujeres; en1922 funda la Liga Feminista Rita Cetina Gutiérrez, con el objetivo de lograr que las mujeres pudieran participar en las elecciones. Trabajó en la alfabetización y mejora de las condiciones de vida de hombres y mujeres de diversas clases sociales en Yucatán. A través de la liga se fundó la revista Feminismo y Rebeldía, además se realizaron campañas informativas sobre sexualidad, salud e higiene para las mujeres. (Osegueda, 2022).

Hermila Galindo fue defensora de los derechos de las mujeres, participó en el primer Congreso Feminista en Yucatán (1916) y luchó de manera activa en la discusión por el derecho al voto de las mujeres. (Tribunal Superior Agrario 2018).

Eulalia Guzmán, fue una antropóloga y profesora de la Escuela Nacional Primaria para Maestras que impulsó la educación de las mujeres, creó la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia y colaboró con asociaciones femeninas. Fue directora de la Campaña Contra el Analfabetismo en 1923-1924, y tenía a su cargo escuelas llamadas Centros Culturales a través de las cuales buscaba producir una transformación radical de los sistemas educativos e incorporar a todos los grupos sociales aunque tuvo mayor preocupación por mujeres de las clases menos favorecidas. (Lazarín, 2020).

Los nombres anteriormente mencionados -son sólo representativos de todas las mujeres que han participado nacionalmente en cambios, reformas, revoluciones educativas y culturales- constituyen algunos ejemplos de la presencia, participación y resistencia de las mujeres en la historia, quienes generaron grandes aportes en la vida colectiva a partir de la visibilización de la desigualdad en la vida de las mujeres en distintos espacios. Es necesario destacar que incluso actualmente en la educación formal se habla poco de ellas. Es imprescindible tenerlas presentes, al igual que su papel en la historia, para ser conscientes de las implicaciones de los retos pasados, presentes y continuos para las mujeres en una cultura patriarcal. Así como de los procesos, logros, avances así como continuidades y transformaciones de demandas feministas.

Barffusón, Revilla y Carrillo, (2010), señalan que a finales del siglo XIX empiezan las reivindicaciones para que las mujeres pudieran recibir una educación equivalente a la de los hombres, para poder pasar de la escuela segregada a la mixta. Ya que la educación segregada además de separar a niñas y niños de los espacios educativos, tenía un currículum diferenciado y estereotipado a través del cual a las mujeres se les enseñaba a bordar, cocinar, coser, rezar, cuidar de niñas y niños, cuidar de personas enfermas, mientras que a los niños se les enseñaban artes y oficios como herrería o carpintería además de lectura, escritura y

matemáticas. A las niñas únicamente se les enseñaba lo elemental de lectura, escritura y matemáticas. Entonces la escuela segregada era una escuela estereotipada desde la cual se consideraba que el espacio de las mujeres era el doméstico. De manera que el paso de la escuela segregada a la escuela mixta tuvo lugar en distintos momentos en algunos países de Europa y en Estados Unidos.

En 1977 en España tras finalizar la dictadura de Francisco Franco, se desarrollaron las primeras elecciones generales desde los tiempos de la Segunda República, de manera que las Cortes que fueron elegidas aprobaron la Constitución de 1978, la cual marcó el inicio del periodo democrático español. Y permitió que en la década de los ochentas se presentará un cambio en la educación, ya que se iniciaron una serie de transformaciones pedagógicas en donde se apostó por una educación integral, crítica, liberadora, y se fomentó la coeducación así como la formación continua del profesorado. (Sánchez, Álvarez y Escribano, 2021).

En 1990 con la aprobación de la Ley General del Sistema Educativo, se puso al centro la coeducación, expresando la importancia de suprimir las diferencias de género que se producían desde la labor educativa, y se expresaba la necesidad de que las mujeres lograran acceder de igual forma a las carreras científicas y técnicas.

En España, en el año de 1990, comienza a ser sustituido el término “coeducación” por el de “educación para la igualdad” (aproximadamente en las mismas fechas eso mismo ocurre en México); así, las políticas educativas a partir de 1990 y hasta la fecha hablan en los textos, en los cursos y en los materiales didácticos de una educación para la igualdad, sobre todo a partir de los cambios políticos y constitucionales de no permitir una discriminación por razón de sexo (Barffusón, Revilla y Carrillo, 2010, p. 365).

Con los años se fue cuestionando la supuesta igualdad, el sexismo en las escuelas así como la transmisión de los roles de género tradicionales. De manera que desde el feminismo se tuvo una mirada crítica frente a la educación a lo largo de la historia señalando que no es neutra, que es sexista ,que está constituida desde lo masculino, destacando la importancia de visibilizar a las mujeres, a alumnas, profesoras y madres (Barffusón, Revilla y Carrillo, 2010).

El concepto coeducación ha ido evolucionando a través de la historia asociada a una serie de transformaciones en el ámbito social, cultural, económico y político donde la participación desde la teoría, la reflexión, la intervención, la protesta y lucha feminista han sido clave para cuestionar la realidad social y educativa, para buscar nombrar, reconocer y valorar a las mujeres en sí mismas y no en referencia a los hombres.

2.2 La coeducación en el contexto actual: Una igualdad sin conquistar

De acuerdo con Delgado (2015) la coeducación se refiere a la práctica consistente con la cual se ofrecen a alumnas y alumnos igualdad de oportunidades. Requiere de una intervención que sea explícita e intencionada por medio de la cual se revisen las pautas sexistas de la sociedad reconociendo que desde ellas se construyen y reproducen los estereotipos de lo masculino y lo femenino. También la autora señala que la coeducación es un enfoque radical, porque transgrede lo establecido, proponiendo que se debe cambiar la condición de las mujeres y los hombres desde las raíces culturales, entender la igualdad no como un modelo construido desde patrones masculinos sino entenderla desde la diferencia entre los sexos y los géneros, reconociendo la existencia de la diversidad y la diferencia. Propone un modelo educativo de colaboración y respeto a las demás personas, además de acciones afirmativas para potenciar las posibilidades que permitan el desarrollo de las niñas.

Es necesario atender el carácter radical y transgresor de la coeducación de la cual habla Delgado, ya que se han interiorizado, incluso normalizado ideas, comportamientos, modos de vida, desde la lógica de los géneros. De manera que es complejo cuestionar y apostar por una práctica educativa que reconozca las diferencias entre hombres y mujeres que se producen y reproducen a través de la educación en la escuela, la familia, los medios de comunicación, la religión, la sociedad. A la vez, que se comprendan las razones por las cuales esas diferencias socioculturalmente construidas perpetúan la existencia de la violencia hacia las

mujeres y la desigualdad de género. Considero que los esfuerzos por generar una transformación cultural y social deben considerarse como necesarios y no como imposición, para incentivar la participación. En el caso de este proyecto de tesis, se enfatiza la importancia de la colaboración docente para construir esa transformación, aunque es importante mencionar que para Delgado (2015):

La coeducación debe ser un esfuerzo de toda la sociedad: la familia, la escuela, los medios de comunicación, el trabajo, la política, la economía, etc., porque la sociedad con y en los hechos no educa en la igualdad. De ahí que sea necesario analizar lo que la familia, en tanto la primera institución formativa, realiza en la identidad y formación de las hijas e hijos. (p.38)

Ana Sánchez y Ana Iglesias (2017), mencionan que la coeducación es un proyecto político de transformación de una sociedad sexista, desigual, injusta y excluyente, que tiene el compromiso de romper la jerarquización en las relaciones de género con el objetivo de garantizar la posibilidad de la igualdad entre hombres y mujeres erradicando las desigualdades. Señalan que los estudios feministas y de género son el sustento teórico de este proyecto, ya que se apoya del concepto de género para destacar el origen social y cultural de las desigualdades entre hombres y mujeres, además se posiciona contra los estereotipos desde los cuales se atribuyen capacidades, cualidades, intereses y perspectivas de futuro desde la diferencia sexual.

Los objetivos de la coeducación implican una serie de retos que no son fáciles de alcanzar, entre ellos reconocerla como necesaria frente a las situaciones de nuestro contexto, sin embargo comenzar a ir impulsándola como una estrategia para producir cambios en beneficio del bienestar y protección de los derechos de las mujeres es un gran paso y valdrá todos los esfuerzos posibles.

Sánchez e Iglesias(2017), destacan que la coeducación se desarrolla desde una perspectiva crítica que ha contribuido en comprender que en la actualidad no se ha dejado atrás el modelo de educación mixta, porque niñas y niños estudian en la misma aula los mismos contenidos, acceden a la educación superior pero a pesar de los avances en la matriculación, la realidad es que la igualdad no está

conquistada, ya que “se sigue socializando desde un sistema bipolar de roles sexuados” (p.2).

Sánchez e Iglesias(2017) indican que el objetivo de la coeducación es erradicar la educación sexista, lo cual requiere de un gran compromiso por educar a las personas en el ámbito privado y en el público, establecer una red de integración que deje de segregar, posicionando a la igualdad de género en el centro, para que el alumnado desarrolle su individualidad desde la independencia del sistema sexo-género. Esto requiere de modelos educativos radicales que expresen de manera abierta su postura antisexista, profesional, desde el cuestionamiento de todo tipo de jerarquías, conceptualizaciones y estereotipos, donde se diseñen y desarrollen planes, programas y proyectos recuperando los análisis feministas para construir sociedades más justas e inclusivas. Menciona que frente a la relación entre neoliberalismo y patriarcado se ha intentado plantear la igualdad entre mujeres y hombres como lograda, alcanzada o conquistada cuando no se ha logrado completamente.

Para Marina Subirats (2017), la coeducación consiste ahora en buscar un cambio cultural desde el respeto real y desde la aceptación de las diferencias, donde no haya imposición de comportamientos, para construir vidas con dignidad y sentido humano para todas y todos. Menciona que aún queda un largo camino por recorrer para lograr la coeducación, porque la escuela sigue transmitiendo valores, una visión del mundo, conocimientos e intereses de una cultura androcéntrica, es decir una cultura centrada en los hombres y desde donde predomina la mirada masculina. Además indica que:

Las mujeres participamos ahora en el sistema educativo, hemos sido admitidas en él a partir del principio de igualdad, pero no es nuestro lugar, no encontramos referentes propios, somos todavía «el segundo sexo», una especie de convidadas de piedra, no protagonistas de la educación. Todo esto es lo que ha de cambiar: una educación igualitaria tiene que valorar por igual las aportaciones de los hombres y las de las mujeres, y los tiene que transmitir a todos los miembros de las nuevas generaciones, sean niños o niñas. Y esta es la transformación que hoy tenemos que llevar a cabo en la educación, mediante la coeducación, para que tanto los niños

como las niñas sean más libres y para que se les facilite el acceso a la felicidad y al despliegue de todas sus potencialidades y facultades. (p.27)

Subirats (2017) menciona que hoy, la coeducación tiene grandes retos para poder avanzar en el cambio cultural hacia la igualdad. Porque la coeducación ahora es una concepción más abstracta que la escuela mixta desde la cual se limitaba a la idea de juntar a niños y niñas en unos mismos centros educativos y con el mismo currículum.

Es importante que el sistema educativo, sea un lugar que establezca las condiciones para que las mujeres y niñas se sientan en un espacio que también es para ellas, que se sientan motivadas para aprender, para compartir y construir conocimientos, para establecer relaciones interpersonales desde el respeto mutuo.

Marian Moreno (2013), menciona que ahora coeducación significa, educación para la igualdad y ya no debe confundirse con escuela mixta, porque la experiencia muestra que no basta con juntar a niñas y niños en un mismo espacio para hablar de coeducación. Porque la escuela mixta excluyó a las mujeres de la cultura del currículum y son ellas quienes se han tenido que adaptar a una escuela con estructura patriarcal y perspectiva androcéntrica. De manera que coeducar se convirtió en el intento de educar a niños y niñas en una cultura igualitaria, crítica frente a las imposiciones y normas de género que se reproducen a través de la socialización, de la familia, de la escuela, de los medios de comunicación.

Iratxe Suberviola (2012) menciona que se llegan a producir confusiones entre los términos educación mixta y coeducación, ya que la educación para la igualdad no se ha logrado comprender de manera global, sino que se enfrenta con varios mitos y errores que es importante señalar para su distinción:

- 1) No se trata únicamente de mezclar a hombres y mujeres puesto que esto no garantiza que las acciones que se desarrollan en ella no estén mediadas por el género;

2) No es intentar que las niñas y los niños hagan las mismas actividades. No significa que las mujeres tengan que llegar a las mismas cosas alcanzadas por los hombres, sino contar con las aportaciones de ambos sexos.

3) No se debe entender la coeducación como una medida paliativa hacia las niñas, poniendo a los niños como el modelo;

4) No se trata de hacer grupos mixtos para todo. El hecho de que obligatoriamente los grupos deban estar integrados por alumnas y alumnos en igual medida, en todas las situaciones y con todas las metodologías, lejos de favorecer la igualdad, puede perpetuar los estereotipos;

5) No es únicamente introducir los símbolos o/a o @ en los textos. El lenguaje no sexista es mucho más, no se limita a un par de signos, es un condicionante para la apertura de la idea de igualdad puesto que, la estructura masculinizada del idioma provocaba una ocultación sistemática de las mujeres y lo que con ellas se relacionan, además de producir “una especie de masculinización en el cuadro de clavijas de la Mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo” (GARCÍA-MESEGUER, 1994: 29);

6) No es una realidad trasnochada, una reivindicación ya conseguida. Es evidente que se han producido avances en la educación femenina en las últimas décadas pero esto no significa que el camino esté recorrido, que la igualdad entre hombres y mujeres sea efectiva. (Suberviola, 2012, p. 64).

Coeducar entonces es propiciar un cambio cultural, analizando el contexto con perspectiva de género y teniendo en cuenta que la violencia contra las mujeres se sustenta en ideas de desigualdad, discriminación, jerarquía, posesión, imposibilidad de resolver los conflictos de forma pacífica, para construir planes de mejora que tengan por objetivo ofrecer una educación donde se trate por igual a cada persona sin generar diferencias en función de su sexo, que permita hacer frente a los estereotipos sexistas y destacar que la educación no es neutra. (Moreno, 2013)

Para lograrlo se necesita primero tomar conciencia de las acciones educativas que fomentan estereotipos, la desigualdad, la ideología sexista. También requiere paciencia y constancia pues se trata de construir alternativas para demostrar que otras formas de comportamiento que no sean estereotipadas son posibles, que la libertad debe ser para todos y todas, que no debe estar coartada por haber nacido de un sexo u otro, que la igualdad de oportunidades es un derecho de toda persona. Para lograrlo se requiere el trabajo desde la escuela y la familia para que responda a criterios de justicia y transformación (Moreno, 2013).

De acuerdo con Begoña Sánchez, Ana Álvarez y María Escribano (2021), uno de los pilares de los retos para la coeducación es la formación continua del profesorado para construir una visión integradora desde el trabajo individual y colectivo a partir “de temas como las relaciones de poder, discriminaciones y violencias o interseccionalidad de las opresiones, es decir, género, sexualidad, lenguaje etc.” (p.154).

Suberviola (2012) enfatiza la importancia de que el profesorado reconozca que tiene tanto el derecho como el deber de introducir prácticas educativas orientadas a disminuir de manera significativa las desigualdades entre hombres y mujeres, educando en igualdad y respeto mutuo entre sexos, incorporando un lenguaje no sexista, evitando comentarios o ejemplos que reproduzcan estereotipos, que produzcan etiquetas o prejuicios, seleccionando materiales didácticos que eviten el sexismo, visibilizando las contribuciones sociales de las mujeres en la historia, desenmascarar los mensajes que se reproducen a través del currículum oculto que impiden la igualdad.

Desde la formación continua docente se puede contribuir en modificar diversas prácticas sexistas, entre ellas se encuentran las que señalan Anguita y Moreno (2009), el uso de lenguaje en masculino que invisibiliza a las alumnas en su conjunto, además de materiales educativos centrados en un currículum androcéntrico, la distribución de las diferentes ramas y estudios de manera estereotipada, además del currículum oculto, vinculado con las actitudes, los modelos y construcción de identidades que ejercen violencia simbólica y estructural

sobre las alumnas. “La escuela debe renovarse y dar respuesta a las necesidades desde un plano de libertad, igualdad y respeto entre hombres y mujeres, desde una perspectiva coeducativa.” (Castilla, 2008 p.49). Y para lograr una escuela que eduque en la igualdad de oportunidades a hombres y mujeres y contribuya en la construcción de la cultura de paz, es necesaria la formación continua docente, para planear y realizar prácticas educativas desde la coeducación y la perspectiva de género.

Por lo hasta aquí abordado, podemos coincidir en que la coeducación en la actualidad se refiere a una propuesta educativa que desde la problematización de la desigualdad y violencia hacia las mujeres y con propuestas para hacerle frente analiza la escuela, la familia, medios de comunicación además de otras instituciones sociales como espacios de reproducción de dicha desigualdad y violencia. A la vez, busca construir diversas alternativas y acciones para construir una transformación cultural dirigida hacia el establecimiento de relaciones igualitarias, en donde el papel de las mujeres no sea invisibilizado y la función de dominación masculina sea cuestionada y deconstruida.

Esta propuesta tiene una visión de futuro, la de un lugar de libertad e igualdad que se pretende alcanzar, que pone a la educación al centro de la transformación y reconoce que en la escuela y fuera de ella se debe trabajar en identificar y cambiar ideas, actitudes, comportamientos estereotipados y construir estrategias de manera colaborativa para favorecer formas de relación basada en el respeto, empatía, igualdad de oportunidades, de apoyo, de comprensión mutua, de aprecio a las diferencias. Esto permitirá dejar atrás la educación desde el modelo universal, patriarcal, que ha buscado la homogeneidad frente a condiciones desiguales. En donde el papel de las y los docentes es fundamental para producir la transformación de la cultura a partir de la educación.

2.3 La perspectiva de género: Lo (im)propio de las mujeres/ una producción cultural a transformar y resistir

De acuerdo con Marta Lamas (2016), la perspectiva de género estudia el conjunto de mecanismos que producen y reproducen asimetrías que resultan de las creencias construidas culturalmente sobre “lo propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres y como se generan discriminación a partir de estas. Se posiciona en contra de esencialismos y concepciones biologicistas, a partir de la comprensión de que el género permite “entender que las mujeres y los hombres no son reflejo de la anatomía, sino del resultado de una producción histórica y cultural basada en el proceso de simbolización y de internalización psíquica.” (p.168).

Marcela Lagarde (1996) señala que la perspectiva de género es una visión científica, analítica y política que fue creada desde el feminismo, como un proceso constante de desarrollo teórico-metodológico, de construcción de conocimientos e interpretaciones que permiten realizar una crítica a la concepción androcéntrica de humanidad, la opresión y enajenación que se produce en la organización social basada en la desigualdad, la injusticia, la jerarquización política a partir del género.

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esta perspectiva reconoce la diversidad de los géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. (Lagarde, 1996, p.1)

Por su parte la perspectiva de género de acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007):

Es una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los

recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones. (art.5)

La perspectiva de género la entiendo como una aproximación crítica de la realidad, del mundo sus relaciones e interacciones, desde la cual se analiza cómo se han construido una serie de atribuciones de manera diferenciada respecto a lo que “es, debe o puede hacer” un hombre o una mujer, asociadas a la diferencia sexual a través de la historia a partir de las dimensiones cultural, social e individual, que constituyen el imaginario colectivo.

Una mirada que nos permite cuestionar lo establecido, lo normalizado, interiorizado y subjetivado; poner en cuestión y problematizar más allá de lo que es evidente o visible, lo paradójico, lo complejo. Nos posibilita reconocer que las relaciones entre hombres y mujeres son desiguales, que éstas producen diversas implicaciones que impactan en lo personal y colectivo, en el espacio público y privado, que se encuentran vinculadas a posiciones de poder, control y dominio, e involucran una serie de instituciones que posibilitan su reproducción como las señaladas por Pierre Bourdieu (2000), la escuela, la familia, la iglesia, los medios de comunicación y el Estado, que se encuentran articuladas e incluso fortalecen una forma de entender el mundo desde un sistema binario.

Un horizonte educativo marcado por las intervenciones en favor de la igualdad entre los géneros permite problematizar los juicios que se hacen sobre las mujeres y los hombres, desarticular y articular ideas, conceptos para dar cuenta de la complejidad de la construcción de la cultura patriarcal y tomar una posición frente a las condiciones de injusticias, daños, invisibilización. Un tipo de silenciamiento que han vivido y viven las mujeres a lo largo de la historia, que invitan a la acción con el fin de producir cambios que posibiliten que las mujeres y los hombres tengan igualdad de oportunidades, reconocimiento y participación.

También, brinda elementos esenciales para cuestionar actitudes, prácticas, costumbres, ideas, representaciones, símbolos, leyes que perpetúan estereotipos y roles de género, que son obstáculos para lograr de manera efectiva la igualdad sustantiva.

Esta dimensión crítica, posibilita hacer frente a posturas biologicistas y esencialistas, que intentan justificar el binarismo al igual que las diferencias sociales como naturales, no como construcciones culturales. Al respecto Marcela Lagarde (2012) menciona que la referencia al mito de la naturaleza es la base que intenta sustentar las diferencias entre las conductas femeninas y masculinas, la cual parte de supuestos instintos que vinculan a las mujeres con la maternidad, los cuidados, la vida doméstica en lo privado; a los hombres a la producción, el trabajo, el pensamiento, la política y lo público. Tratando de sostener que es por instinto los hombres son agresivos, que tienen disposición al mando y a la dominación, mientras que las mujeres son débiles y tienen al sometimiento. Lagarde señala que gran parte de la población cree en ese mito, debido a la educación que se nos ofrece y al disciplinamiento permanente que involucra.

Desde la perspectiva de género, uno de los aspectos que se puede explicar, es que los hombres no son agresivos, rudos e impulsivos por naturaleza, sino que considerablemente a través de la socialización y educación en diversos espacios, como la familia y la escuela han aprendido esos comportamientos. Entre algunos ejemplos cotidianos podemos identificar que los juguetes que les regalan personas adultas a niños y niñas suelen ser muy distintos entre sí, además muchos de ellos parten de estereotipos de género; a los niños comúnmente se les obsequian muñecos de acción que usan armas, carros y otros vehículos de distintos modelos, a las niñas se les obsequian bebés de juguete conocidos como nenucos a los cuales se les cambia el pañal, se les da de comer, se les cuida y se les cambia la ropa. Otro ejemplo es que en muchas ocasiones a las niñas se les prohíbe cargar cosas pesadas, jugar haciendo uso de la fuerza o lo que se conoce como “jugar pesado”, a diferencia de muchos niños quienes pueden realizar estas actividades y quizá se les menciona que tengan cuidado, pero pocas veces se les prohíbe en la medida que a las niñas. Estos ejemplos reflejan una asociación entre la masculinidad con la fuerza, rudeza y violencia, y la feminidad con la delicadeza, la debilidad y los cuidados.

Marisa Belausteguigoitia (2012), plantea que la perspectiva de género es una postura crítica, una mirada situada desde donde concebir el mundo, que involucra una serie de desplazamientos-descentramientos como un espiral, para mirar- desde ángulos no pre-vistos, aquello que se encuentra oculto o no se ve desde la academia, la historia y algunas disciplinas, que posibilita distinguir los ordenamientos jerárquicos de género en la cultura desde donde lo masculino es visto como lo superior y lo femenino como complemento.

Constituye así una forma de mirar y de hablar que “desteje” los ordenamientos culturales, nuestras prácticas cotidianas, nuestros puntos de vista, nuestras opiniones y actitudes frente a los eventos que determinan nuestro hacer, lo que vemos y decimos sobre lo que observamos. En particular constituye un acto de “toma de la palabra” a partir del desarrollo de una mirada -una mirada oblicua, en torsión- sobre aquello que silencia y multiplica las formas de dominación y el poder. (p.26)

De esta manera, la perspectiva de género permite señalar y analizar aquello se ha percibido como natural en nuestra cultura -que se ha normalizado a través de la educación formal, no formal e informal- a partir de planteamientos que develan cómo la sociedad a través de diversos mecanismos que pueden llegar a parecer inocentes o neutrales, no lo son realmente, sino que fortalecen estereotipos que dejan en desventaja a las mujeres y que contribuyen en la reproducción de desigualdades entre hombres y mujeres así como la violencia hacia las mujeres. Dichos planteamientos permiten identificar e impulsar el cambio en todo espacio de socialización e intercambio, desde una educación crítica, que apueste por la construcción de la cultura de paz.

2.4 La relación entre la coeducación y la perspectiva de género

La coeducación y la perspectiva de género se encuentran interrelacionadas, podríamos pensar en la coeducación como la intervención educativa crítica, que se apoya del desarrollo teórico de los estudios feministas y de género para tener

herramientas que sean detonadores de reflexión, de cuestionamiento, de comprensión, de construcción de preguntas, que enriquezcan la acción educativa y posibiliten distinguir puntos clave en los cambios que se pueden realizar desde la enseñanza.

Comprender la necesidad de la coeducación en las escuelas, requiere de la participación docente para ir desarrollando de manera individual y colectiva la perspectiva de género en el aula y fuera de ella, lo cual permitirá analizar, tejer y desanudar cuestiones elementales que permitan construir condiciones para fomentar una igualdad de oportunidades a niñas y niños, mostrar que hay otra forma de entender el mundo desde el respeto, la empatía, el reconocimiento de los derechos, el establecimiento de vínculos que permitan el bienestar.

Lograr desde la formación continua contribuir en la sensibilización, generación de conciencia e implicación de docentes de primaria permite crear condiciones de replanteamiento y transformación de la educación. La educación primaria para Martha Gómez y Dalila García (2018) requiere nuevas formas de promover la educación en valores para poder generar una cultura de paz, atendiendo la convivencia en las aulas, las relaciones y la amistad para un desarrollo saludable, ofrecer oportunidades de aprender, ensayar y desarrollar habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales, ya que educar desde esta mirada desde los primeros años de educación básica permite tener ventajas para prevenir el desarrollo de problemas futuros, potenciando valores que tendrán beneficios para el alumnado, docentes, familia y comunidad.

La evolución del concepto coeducación, da cuenta que desde los distintos feminismos se ha tenido una mirada crítica para analizar ámbitos como el educativo y poder reconocer que cuando en la actualidad se intenta difundir en las instituciones educativas, en la sociedad y en los discursos del Estado que se ha logrado la igualdad de género, se está perdiendo de vista o ignorando el sexismo y androcentrismo que prevalece arraigado a la educación, que la igualdad sigue sin conquistarse y que es un tema de agenda pública esencial.

Necesitamos mecanismos, estrategias y propuestas para propiciar la igualdad sustantiva. Una de ellas es apostar por la formación continua docente como elemento clave para posibilitar la construcción de una práctica educativa crítica que desde la coeducación y la perspectiva de género se dirija hacia la cultura de paz.

Capítulo 3. La coeducación y la perspectiva de género en un proyecto educativo de capacitación continua docente de educación primaria en la Ciudad de México: hacia una cultura de paz e igualdad sustantiva

Estamos navegando entre aguas turbulentas, de tormentas y precipitaciones, en agitación intensa. Vivimos en tiempos perturbadores, turbios y problemáticos, dice Donna Haraway en *Seguir con el problema*. “Nuestra tarea es ubicar problemas, suscitar respuestas potentes a acontecimientos devastadores, aquietar aguas turbulentas y reconstruir lugares tranquilos. En tiempos de urgencias, es tentador tratar el problema imaginando la construcción de un futuro seguro” (Haraway, 2019, p.19).

En este capítulo con la intención de ubicar los problemas y suscitar respuestas en educación primaria; realizo un acercamiento al término cultura escolar y a aquellos elementos que implican desigualdad entre niñas y niños dentro de la escuela como institución del Estado. También comparto mi experiencia docente en este nivel educativo en el que identifiqué elementos sexistas, machistas y androcentristas que se normalizan en la cotidianidad de la escuela y son reflejo de la cultura patriarcal, a su vez destaco las oportunidades que tiene la docencia para construir alternativas dirigidas hacia el cambio cultural. Recupero tres ejemplos de experiencias de coeducación, perspectiva de género y cultura de paz que dan cuenta de intervenciones significativas y enriquecedoras en educación primaria que buscan la transformación cultural. Enfatizo que una de las implicaciones de fomentar una práctica educativa crítica a través de la capacitación continua docente es la reconstrucción del tejido social.

Finalmente desarrollo mi propuesta pedagógica: los 16 principios de un taller de formación continua docente a nivel primaria en la Ciudad de México que contribuya en la construcción de una cultura de paz e igualdad sustantiva a partir de cuatro ejes, aspectos teóricos de la violencia hacia las mujeres, memoria histórica situada, práctica educativa situada y aspectos socio-afectivos.

3.1 Cultura escolar y educación primaria: Una mirada al interior del aula y la escuela

La comprensión del término de cultura escolar nos permite un acercamiento a elementos que forman parte de la cotidianidad en las escuelas, además de situarnos en su vida interior desde la perspectiva de género, con la intención de identificar y analizar aquellos aspectos que contribuyen en reproducir la desigualdad y violencia hacia las mujeres, mismos en los que se necesita intervenir desde una práctica educativa crítica ya que son indispensables y claves para lograr cambios.

3.1.1 Desentrañar la cultura escolar: la perspectiva de género como uno de los ejes de acciones, normas y valores

María Elías (2015), describe la cultura escolar como el conjunto de normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, artefactos culturales (entre ellos héroes y símbolos), las formas de enseñanza, el currículum, conocimientos, entre otros que se encuentran latentes en la escuela y permiten analizar la vida escolar, los cuales conforman patrones de significado que son transmitidos históricamente. Señala que la cultura escolar es estática pero también dinámica ya que puede presentar cambios.

Muchos de estos elementos se normalizan porque han sido parte de la escuela día con día a través de generaciones, algunos van logrando tener ciertos cambios a partir de las adaptaciones a las necesidades que las escuela van identificando esenciales o a partir de requerimientos del propio sistema educativo. Sin embargo, reconocer a la escuela como una institución del Estado que necesita una intervención crítica, es fundamental por tres razones: la primera para poder reconocer el sexismo y machismo que se encuentra en la cultura escolar, la segunda, la función, posibilidades, límites y obstáculos de la escuela es ineludible para generar cambios y la tercera para aceptar que es urgente transformarla en búsqueda de una cultura de paz e igualdad sustantiva.

Respecto a los valores y normas, Elías (2015) menciona que se refiere a lo que se considera “correcto”, “bueno” o “deseable” que se traducen en normas de conducta que funcionan como reglas y expectativas que no están escritas pero que establecen los comportamientos que son deseables en la escuela y el aula.

Desde los valores y normas se generan diferencias a partir del sexo, hay varios comportamientos o acciones que son aceptables si las realizan los hombres, pero estigmatizadas y/o castigadas si las hacen las mujeres, atendiendo a un imaginario social que está construido a partir de estereotipos y una visión dicotómica de la realidad.

Para Viñao (2006) la cultura escolar es:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p.59)

La cultura escolar de acuerdo con Viñao (2006) es “algo que permanece y que dura” (p.59) a lo largo del tiempo debido a que es resultado de un proceso histórico y dinámica social, aunque también por ello es cambiante y puede transformarse.

Cada uno de los elementos de la cultura escolar pueden analizarse a profundidad desde una perspectiva de género para dar cuenta que: varios de ellos responden a una mirada androcentrista, generan desigualdad entre mujeres y hombres, reproducen y naturalizan un orden de género desfavorable para las mujeres, donde los hombres reciben mayor reconocimiento así como oportunidades. Sin embargo es importante destacar que pueden transformarse, ya que son construcciones sostenidas y reproducidas por integrantes de la comunidad educativa en las escuelas. Por esta razón considero fundamental apostar por la formación continua docente para desarrollar una mirada crítica frente a estas condiciones educativas tanto al interior de las escuelas como fuera de ellas, con la intención de cuestionar

los elementos de la cultura escolar, problematizarlos y buscar alternativas para cambiarlos con el fin de construir una cultura donde se prioricen relaciones de justicia y respeto a los derechos de las mujeres y de toda persona. Para que las alumnas puedan sentirse en un espacio seguro, que también es para ellas, donde se les valora, reconoce, nombra, representa, apoya, motiva, donde se les enseña cuáles son sus derechos y encuentran coherencia entre lo que aprenden y viven, ya que es una deuda histórica que no podemos perder de vista.

También, Viñao (2006) menciona que la cultura escolar está conformada por los discursos, el vocabulario, las expresiones y frases que más se utilizan, el lenguaje oral y escrito, por las asignaturas/materias, los reglamentos y sanciones.

De acuerdo con UNICEF y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2016), en las escuelas a través del lenguaje escrito, oral y visual se promueven situaciones de discriminación y violencia hacia las mujeres, de reproducción de estereotipos y roles de género, actitudes y comportamientos que las sitúa en una posición de subordinación o descalificación debido a su sexo. Señalan que a través del lenguaje, el cual es un sistema de comunicación que se estructura por medio de símbolos, señales y sonidos, ordenamos la realidad y expresamos nuestra experiencia.

Persisten prácticas de uso de un lenguaje discriminatorio y no inclusivo, así como materiales didácticos en el que se presentan en forma predominante personajes masculinos mientras que mujeres y niñas permanecen subrepresentadas. También es posible constatar a menudo ejemplos de textos, representaciones gráficas, imágenes e ilustraciones sexistas y discriminatorias. (p.21)

El uso del lenguaje desde el masculino genérico forma parte del día a día de las escuelas, nombra y reconoce la existencia de los hombres, pero invisibiliza a las mujeres. Además en las distintas asignaturas son autores quienes han tenido autoridad y aceptación sobre la construcción del conocimiento.

Es importante que las y los docentes puedan reconocer tanto las implicaciones del lenguaje sexista para que se comprometan en hacer uso de un lenguaje que incluya a las mujeres así como la necesidad de recuperar las aportaciones de autoras que han sido excluidas del currículum. Y lograr que a través de la enseñanza de diversos contenidos se tengan representaciones de mujeres en todas las áreas del conocimiento.

Respecto al currículum, Nancy Galván y Mario Benavides (2021), mencionan no solo es un documento técnico-instrumental, sino que es un organizador de la vida en la escuela y el aula, en el que se expresan de manera explícita o implícita posiciones políticas, estéticas, éticas, epistemológicas, de raza y de género. También señalan que es necesario que se incorpore la perspectiva de género en el currículum, lo cual va más allá de colocar un tema en el plan de estudios, implica una posición en busca de la transformación de las estructuras institucionales.

Para lograrlo, se requiere poner especial atención en la formación de las y los docentes, pues de poco sirve cualquier esfuerzo si no existe oportunidad para que ese contenido transversal sea traducido por ellos. Además, el docente tiene que estar sensibilizado y ser consciente de las formas de reproducción de machismos y estereotipos, y de la importancia de reconocer las identidades de género diversas, para con ello, evitar ejercer cualquier tipo de violencia en su práctica cotidiana. (Galván y Benavides, 2021, p.8)

Por ello la importancia de ofrecer una formación continua docente que brinde elementos críticos para intervenir la cultura escolar que conocemos a partir de la coeducación y desde la perspectiva de género, para lograr hacer de la escuela y el aula espacios donde se puedan gestar posibilidades de transitar en colectividad de una cultura androcentrista a una cultura de paz.

3.1.2 Educación primaria en Ciudad de México: Una oportunidad de cambio

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) “se encarga de la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-. especial, normal y para adultos en escuelas con sostenimiento Público, además de que supervisa el funcionamiento de las escuelas privadas.” De acuerdo con la AEFCM, la educación primaria “es el segundo nivel de la Educación Básica, donde los niños y niñas aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas”, corresponde a la población de 6 a 14 años de edad. Esta etapa es muy importante ya que en ella se desarrollan capacidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales. Y a través de las experiencias que se posibiliten se puede fortalecer la empatía, la solidaridad, la gestión de emociones, la convivencia, el respeto, la escucha, la expresión, el descubrimiento de habilidades, la construcción, investigación y producción de conocimiento. (SEP, 2017).

La AEFCM, menciona respecto a la educación primaria que la Ciudad de México tiene indicadores favorables a nivel nacional respecto a los índices de cobertura. Lo cual considero una gran oportunidad para hacer posible que seis años de trayectoria escolar -en esta ciudad compleja, que tiene retos y oportunidades-, sean aprovechados para ofrecer una educación crítica que permita construir cambios generacionales en la construcción de la cultura de paz e igualdad sustantiva.

M. González (2005), argumenta que la familia es el primer espacio de socialización, donde no sólo se reconoce quién es hombre y quién es mujer, sino que se define a cada persona, asignándole conductas socioculturales estereotipadas a partir del sexo, dichas conductas se van reforzando a través de la aceptación y el castigo, de manera que al llegar a la escuela, a niños y niñas ya se les ha enseñado sobre sexismo en la familia, en los medios de comunicación y en la sociedad.

La educación primaria de acuerdo con el PUEG-UNAM (2010) abre distintas oportunidades para desaprender prejuicios, estereotipos, conductas agresivas y permite dar pauta para aprender a valorar las diferencias, resolver los conflictos a través del diálogo, la negociación, para desnaturalizar la desigualdad de género y discriminación hacia las mujeres y niñas. Promover la igualdad entre hombres y mujeres, prevenir la violencia hacia las mujeres, disminuir la violencia tanto en la escuela como fortalecer conocimientos y habilidades para la convivencia y vida en sociedad desde la igualdad y no violencia que promuevan la construcción de una sociedad democrática, incluyente, diversa, donde vivir sin discriminación y sin violencia sea una realidad.

La educación primaria necesita transformaciones, las y los docentes requieren una formación continua que les permita reconocer esos elementos clave donde pueden comenzar a construir cambios desde la vida al interior de las escuelas, para que logren intervenir a través de la enseñanza de tal manera que niñas y niños consigan leer el mundo no como algo que está dado, que es inamovible y estático, sino como una construcción que hacemos en colectividad, desde donde es posible crear y tener otras miradas, imaginar y hacer realidad una sociedad con vínculos donde habite la igualdad, la paz y la vida.

3.1.3 Cultura escolar y educación primaria desde mi experiencia docente

Antes de comenzar con mi experiencia como docente, quisiera compartir brevemente por qué tomé la decisión de ser profesora de primaria:

Decidí serlo porque a través de mi trayectoria escolar tuve experiencias diversas con profesoras y profesores que me hicieron reconocer que esta profesión impacta en la vida de las personas. Algunas de ellas estuvieron llenas de imposiciones, de autoritarismo, castigos, injusticias que me hicieron sentir incomodidad, miedo, impotencia, incluso vergüenza en diferentes casos; sin embargo también tuve otras que considero las más valiosas y significativas. Gracias a ellas me sentí en un

ambiente de empatía, de confianza, de motivación, donde disfrutaba de mis clases, de mi proceso de aprendizaje. Me interesaba por conocer más, por escuchar otras opiniones y compartir las mías, notaba disposición para atender las necesidades grupales en las clases. Enfrenté retos pero me sentí acompañada, reconocida y llena de satisfacción al superarlos. Esto influyó en mis ganas de contribuir en que niñas y niños tuvieran experiencias gratas y enriquecedoras -alejadas del miedo- en su proceso educativo. Experiencias que dejaran en su vida huellas positivas y aprendizajes valiosos que les sirvieran para enfrentar situaciones cotidianas, que les permitieran reconocer sus capacidades y su valor, así como la importancia de la perseverancia para lograr sus metas, pero también disfrutar del proceso y permitirse ser flexibles ante cambios que pudieran presentarse. Sobre todo buscar espacios de oportunidad y abrir su porvenir sin vergüenza. Siempre teniendo en mente la importancia de ser mejores personas, también más críticas y alegres, de relacionarse a partir del respeto y colaborar en la construcción de una sociedad mejor.

Mi experiencia docente fue en el ciclo 2020-2021 como profesora adjunta y en el ciclo 2021-2022 como profesora titular en una institución privada de la Ciudad de México en la colonia Jardines del Pedregal, la cual está dirigida a una población de clase media y alta. Como profesora adjunta apoyaba y/o suplía a docentes de primer grado hasta sexto grado. Como profesora titular estuve a cargo de un grupo de cuarto grado conformado por 22 integrantes, de los cuales 10 eran niñas y 12 niños.

Es desde este contexto que comparto mi experiencia, enfatizando mis apreciaciones respecto a la cultura escolar, ya que reconocí elementos sexistas, machistas y androcentristas que hacen de la escuela un espacio de reproducción de la cultura, aunque también destaco que es un espacio privilegiado para impulsar cambios desde edades tempranas.

En la escuela y en la sociedad, es cotidiano el uso del masculino genérico en el lenguaje, me di cuenta que se utilizan las palabras profesores o maestros para referirse al conjunto de docentes aunque la mayoría son mujeres, también se utiliza

el término padres de familia aunque las madres son quienes participan de manera activa en la escuela, se nombran alumnos o niños para referirse también a las alumnas y a las niñas. Un día hice el ejercicio de decir únicamente todas al referirme al grupo en una clase híbrida cuando la mayoría eran alumnas quienes estaban presentes y un alumno que tomaba la clase en línea abrió el micrófono y dijo “también todos porque estamos niños” y comenzó a decir los nombres de los alumnos que estaban en la clase. Esto no sucedía por parte de alguna niña cuando se decía “todos” cuando estaban presentes varias niñas.

El uniforme es distinto para niños y niñas, identifiqué que el uso del pantalón en los niños les permite tener mayor seguridad, movilidad al realizar sus actividades, en el recreo les facilita amplias posibilidades de juego, mientras que la falda que utilizan las niñas limita sus movimientos, se les puede ver teniendo cuidado constante de que no se les levante o desacomode al sentarse, al levantarse, al caminar. Esto lo vinculo con el uso de los espacios en el receso, los niños se apropian de los patios al jugar ya que uno de los factores que observé es que tienen mayor libertad por las prendas que utilizan, mientras que las niñas en su mayoría permanecen sentadas platicando en un rincón del patio cuando usan falda y juegan/se mueven más cuando usan el uniforme de educación física.

Respecto a las normas de convivencia en espacios de juego distinguí que son diferentes a partir del sexo, las y los docentes se muestran más permisivos con los niños y más vigilantes con las niñas, en repetidas ocasiones al conversar nombran “marimachas” a las niñas que muestran mayor agilidad, rapidez y entusiasmo al jugar, o les dicen “no hagas eso pareces hombre”. Mientras se exalta las habilidades de los niños que muestran esas mismas características.

En los contenidos y recursos didácticos en constantes ocasiones noté que se representa a las mujeres realizando actividades domésticas y de cuidados, mientras que a los hombres desempeñando actividades remuneradas en el mundo laboral. Hay mensajes explícitos e implícitos de las expectativas que se tienen de niñas y

niños de manera diferenciada en textos, imágenes, videos, así como discursos. Un día escuché como un alumno le dijo a la profesora de su grupo, le voy a decir a mi mamá que me haga mi tarea, además ella no hace nada, no trabaja, nada más hace lo de la casa, esto fue un claro ejemplo de la desvalorización del trabajo doméstico y de cuidados.

En distintas asignaturas, por ejemplo: en Historia, Español, Ciencias Naturales y Geografía percibí que se destaca la participación de los hombres en descubrimientos, acontecimientos históricos, en la producción de conocimientos científicos, en la literatura y en los deportes. Son pocos los nombres de mujeres que se destacan y reconocen en cualquier disciplina, área del conocimiento o ámbito profesional.

Con frecuencia testifiqué, sobre todo en el recreo y en conversaciones en grupo y a través de preguntas que me realizaban, que los niños tienen pláticas constantemente sobre dinero, se preguntan precios de productos, hablan de cuánto dinero les dieron para el día y expresan su anhelo de tener mucho dinero o lo afirman diciendo “cuando sea grande voy a tener mucho dinero”. Las niñas tienen pláticas recurrentes sobre quién les gusta del salón o de otros grupos y comentan cuestiones en relación con las parejas que les gustaría formar.

En espacios como el recreo y las conversaciones propuestas en el aula, las expresiones, y acciones distinguen aquellos significados que se le atribuyen al ser mujer y hombre, que han sido aprendidos y naturalizados a través de la educación. Por ejemplo: un día una niña enunció “cuando sea grande voy a ser presidenta” y un grupo de niños se rieron, mientras que uno de ellos mencionó “pero eres mujer”. Otra situación que pude notar es que al jugar entre niños hacían comentarios con tono despectivo hacia las niñas por ejemplo: “niña el último” “pareces niña” “le haces como niña” “apoco vas a llorar como niña”.

Cuando se tienen que organizar las bancas o mover algún mobiliario en el aula o escuela, los niños son quienes lo hacen, las niñas en ocasiones esperan la ayuda de sus compañeros y otras veces los niños al ver a una compañera levantando algo inmediatamente ofrecen ayuda, aunque tengan complejión y fuerza similar a esa y otras edades.

En algunas circunstancias se muestra favoritismo hacia los niños por parte de profesoras y profesores, por ejemplo: al elegir a alguien como representante, al seleccionar a alguien para ir a la bodega por material o para ayudar en distintas actividades, también lo noté en los halagos continuos expresados directamente hacia los niños y entre pláticas.

En mi caso intenté romper con estos hábitos, en una ocasión al darme cuenta que en la mayoría de los grupos el representante era hombre, la estrategia que implementé para que cada integrante del grupo pudiera participar en esta función y no solo los niños, fue elaborar una lista conforme se iban proponiendo para ser representantes del grupo y cada semana cambiaban de dos en dos de acuerdo al orden de dicha lista.

Durante las clases reconocí que si solicitaba que levantaran la mano para participar o pasar al pizarrón la mayoría eran niños quienes se proponían, lo que hice fue utilizar una ruleta digital con sus nombres para que todas y todos participaran, con la cual me permitía seleccionar integrante por integrante hasta que se terminaban los nombres. También elaboré estrellas con los nombres de cada integrante, las revolví en una bolsa para seleccionar al azar, iba dejando afuera las estrellas de quienes ya habían participado hasta que se terminaran todas y así volver a colocar las estrellas con sus nombres de nuevo en la bolsa.

Otra estrategia fue incentivar la participación de aquellas niñas que realizaban sus actividades en silencio y compartían poco con el grupo, les llamaba por su nombre y les preguntaba ¿quisieras compartir tu respuesta con el grupo?, ¿cuál es el

resultado qué obtuviste? ¿cómo fue que llegaste a ese resultado? ellas respondían con gusto y notaba que eso las motivaba en su día. También al caminar entre las bancas veía sus respuestas en los libros o cuadernos y les hacía algún comentario que hiciera énfasis en que lo estaban resolviendo muy bien, les decía: excelente, vas muy bien, gran trabajo, esto generaba que participaran más.

Otro aspecto del que me di cuenta es que se toleran más actitudes groseras por parte de los niños y se dejan pasar con mayor facilidad, mientras que las actitudes groseras de las niñas no se pasaban por alto. Durante la pandemia un niño de segundo en las clases en línea no quería saludar al entrar a la sesión, tenía cara de sueño y la profesora titular intentó que saludara haciéndole bromas, de pronto se abrió el micrófono y se escuchó que le dijo a alguien “la maestra ya me cayó mal”. No hubo implicaciones. A una niña se la hubiera conminado a pedir perdón o a no lastimar. Los otros días el mismo niño ingresaba sin saludar y la profesora ya no decía nada. Tuve conocimiento de que lo mismo sucedió con una niña que ingresó con cara de sueño y sin saludar a la clase, la profesora frente al resto del grupo le dijo debes de saludar, por respeto a tus profesoras y al grupo recuerda que siempre debes de hacerlo, la niña pidió una disculpa y las siguientes sesiones saludaba al ingresar. En mi experiencia es una constante que a las niñas se les exige disculparse si incurren en una falta de atención, a los niños no se les suele reforzar ni el perdón, ni el cuidado hacia otras personas.

En el aula y fuera de ella, se generan diferencias por parte de las y los docentes a partir de la regulación de conductas de manera diferenciada a hombres y mujeres a partir de estereotipos, los cuales se refieren a:

Las ideas, cualidades y expectativas que la sociedad atribuye a mujeres y hombres; son representaciones simbólicas de lo que mujeres y hombres deberían ser y sentir; son ideas excluyentes entre sí que al asignarnos una u otra reafirman un modelo de feminidad y otro de masculinidad. [...] Al estereotipo de feminidad se asocian ciertas características y roles: maternidad, trabajo doméstico y cuidado de otras personas, el ser cariñosas, sensibles, débiles, sentimentales, intuitivas, buenas, dependientes,

sumisas, adaptables. Por su parte, al estereotipo de masculinidad se asocian el rol del proveedor y el ser fuertes, competitivos, racionales, valientes, poco expresivos, dominantes, independientes, se naturalizan conductas violentas. (INMUJERES, 2022, p.1)

Los estereotipos que distinguí principalmente de la cultura escolar en educación primaria fueron los siguientes:

-Las niñas no deben ser ruidosas al hablar ni al reír, deben ser delicadas con sus movimientos, estar atentas y cuidar su imagen personal, ser expresivas respecto a sus sentimientos, sensibles, precavidas y amables. Un ejemplo: una profesora citó a la mamá de una de sus alumnas a junta para que cuidara más el aspecto de su hija, le expresó que su suéter a veces estaba sucio, su cabello no estaba peinado y su falda se veía arrugada. Era evidente que esto sucedía porque en el descanso ella jugaba y se despeinaba, ensuciaba su suéter y se le arrugaba la falda. Lo mismo pasaba con varios niños, quedaban despeinados, con la ropa sucia y arrugada después de jugar, sin embargo cuando se trataba de ellos, hablar del cuidado de su aspecto personal no se consideraba una razón para solicitar una junta con sus familias.

-Los niños deben esforzarse más en sus estudios porque serán los proveedores del hogar, que son bruscos, ágiles, extrovertidos pero reservados al hablar de sus sentimientos, independientes e impulsivos. Un ejemplo de esto es lo que narro a continuación: al terminar un ensayo en el auditorio para un evento de navidad, regresábamos tres grupos formados en filas hacia las aulas, se notaban con emoción por dichos preparativos, un grupo de niños y una niña saltaron de una pequeña barda en lugar de bajar por las escaleras, su profesora alzó la voz y llamó a la niña por su nombre. Le dijo ¡no hagas eso te vas a lastimar! ella le respondió también ellos se bajaron por ahí y la profesora le dijo -sí pero tú eres niña-.

Los ejemplos que comparto fueron clave para reflexionar respecto a cómo el personal docente contribuía en reproducir los estereotipos de género y permitía

condiciones de desigualdad sin tomar conciencia de las implicaciones o sin darse cuenta que lo hacían. Porque sostenían a través de sus acciones y su discurso un conjunto de creencias, ideas, prejuicios que lejos de posibilitar relaciones igualitarias en alumnas y alumnos y fomentar una perspectiva crítica, lo que hacían era reafirmar concepciones estereotipadas que ya habían sido aprendidas a través de las familias, los medios de comunicación y de su proceso de socialización. Esto a partir de una serie de prohibiciones, limitaciones, castigos, señalamientos y de la desaprobación/aprobación según el comportamiento esperado socialmente a partir del sexo.

Esto me hace pensar en la necesidad de reconocer a través de distintas actividades como rallys o torneos que niñas y niños tienen potencial deportivo y físico. Ya que el juego, el deporte y el movimiento forma parte de su desarrollo integral, por ello la importancia de difundir y fomentar la participación de las niñas, quienes como lo menciono anteriormente, en repetidas ocasiones son quienes permanecen sentadas en momentos donde pueden hacer uso de espacios recreativos. Estoy segura que si los uniformes de las niñas fueran cómodos, si dejaran de recibir desaprobación por jugar, moverse, correr y saltar, sentirían mayor seguridad y libertad para hacerlo. También si se aceptara que cualquiera después de jugar y practicar deporte termina con la ropa sucia, desacomodada, sudada, etc.

En distintos momentos reconocí los estereotipos de género que señala el PUEG/UNAM en *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria* (2010):

Tabla 1. Estereotipos de género

Mujeres	Hombres
Deben comportarse pasivamente en las relaciones con los hombres	Deben tener la iniciativa para empezar una relación amorosa con las mujeres
Sensibles	Racionales

Tiernas	Rudos
Débiles	Fuertes
Abnegadas	Interesados
Responsables de las tareas domésticas	Responsables de proveer el gasto familiar
Dóciles	Rebeldes
Apacibles	Violentos
Recatadas	Expresivos
Introvertidas	Extrovertidos
Fieles	Infieles
Pasivas	Activos
Responsables	Irresponsables
Dependientes	Independientes

Nota: información recuperada de PUEG/UNAM. (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. (p. 22.)

Los estereotipos de género “se han fijado como si fueran una esencia, algo inherente, inmutable y eterno que determina nuestros cuerpos” (PUEG/UNAM, 2010, p. 22), por ello es importante que se cuestionen y analicen para poder distinguir las desigualdades y desventajas que generan para las mujeres, ya que son clave para poder generar cambios.

En mi experiencia los niños y las niñas expresan continuamente la interiorización de lo que Estela Serret (2011) llama género: “la construcción cultural de la diferencia sexual que da cuenta de un sistema primario de relaciones de poder y dominación,

transhistóricas y transculturales” (p.78) desde: lo simbólico, el imaginario social y lo subjetivo. Serret (2011) menciona que lo simbólico es entendido desde un ordenador de parejas simbólicas donde lo masculino es la categoría central y lo femenino la categoría límite, las cuales son referentes de significación y comprensión del mundo entero. El imaginario social se refiere a la clasificación social desde el criterio binario de hombre y mujer “son hombres aquellos integrantes de una comunidad humana que actúan prioritariamente significados de masculinidad; y caracterizamos como mujeres a aquellas personas que en una comunidad humana actúan prioritariamente significados de feminidad” (p.82). Mientras que lo subjetivo, “indica el modo concreto en que la persona actúa su posición frente al binomio masculinidad-feminidad, en tanto hombre o mujer, en principio.” (p.89).

También comprobé que el aula y la escuela constituyen espacios de oportunidad donde se pueden crear alternativas a lo establecido y lo cotidiano desde la colectividad, algunas cuestiones que reconocí en mi propia práctica fueron las siguientes:

- Nombrar a las mujeres, reflexionar de manera grupal sobre la importancia de que se nombren.

- Al identificar que un tema que se está abordando en clase de acuerdo con el programa de estudios no incluye a mujeres, se pueden investigar respecto a aquellas mujeres que generaron aportaciones valiosas y hablar de ellas en la clase. También generar estrategias para que en equipos las investiguen y después compartan en clase sus hallazgos.

- Realizar actividades que fomenten la participación, expresión y toma de la palabra de las mujeres. Así como aquellas que permitan involucrarse en identificar problemáticas sociales y generar propuestas colectivas.

-En caso de surgir una situación en clase sobre un comentario, contenido o comportamiento machista, se puede interrumpir la sesión para saber qué opinan y cuestionarlo en conjunto.

A partir de mi experiencia docente reconozco que hay elementos de la cultura escolar que se encuentran tan arraigados y normalizados, que dificultan reconocer que obstaculizan la igualdad y posibilitan la reproducción de la violencia hacia las mujeres, algunos de ellos muestran rasgos de los vínculos con la religión que pueden rastrearse mediante la genealogía de la educación, sin embargo hay otros que muestran cambios significativos en relación con otras generaciones más próximas que son ejemplo de que es posible el cambio a partir de intervenciones que tengan como objetivo transformar la realidad dentro y fuera de las instituciones educativas.

3.2 Experiencias de coeducación, perspectiva de género y cultura de paz en primaria

En México se han realizado distintas intervenciones educativas en nivel primaria que buscan incidir de manera positiva en la cotidianidad de niñas y niños.

Entre las que buscan contribuir en construir una cultura de paz se encuentra la experiencia de María Teresa Prieto Quezada en una primaria pública de Guadalajara; dicha investigación e intervención pedagógica se realizó entre enero y agosto de 2019 a través de dos etapas, cuyo objetivo fue:

Dar cuenta de que educar para la paz y la convivencia es una construcción que se realiza en nuestra vida cotidiana y que la escuela es un espacio ideal para tomar conciencia cultivar y crear desde temprana edad una sociedad constructora de culturas de paz. (Prieto, 2022, p.171)

En la primera etapa, a través del enfoque cualitativo se realizó un diagnóstico a 56% de las alumnas y los alumnos de la escuela primaria para explicar el desarrollo de

las relaciones e interacciones de convivencia entre pares. La pregunta guía era ¿Qué tipo de percepción tienen los/as alumnos/as de la violencia que se presenta entre pares?

En la segunda etapa se realizó la intervención, en la que se formó a un grupo piloto para proporcionarles una serie de herramientas para mejorar la convivencia a partir de la Terapia Narrativa. La cual busca un trabajo respetuoso con las personas, con sus vidas, relaciones y sus significados, favorece la atención e interés en los valores, compromisos, deseos, esperanzas e intenciones a partir de la narración de múltiples historias que tienen un contexto y que permiten el acercamiento a cómo la persona se ve a sí misma y a su entorno, con la intención de poder generar otras posibilidades de estar en el mundo. (Cristina García,2017).

Las preguntas que guiaron la intervención fueron las siguientes:

¿Qué efectos tuvo la intervención con terapia narrativa sobre los/las alumnos/as en relación con la identificación de roles y otros factores para mejorar la convivencia escolar? ¿Qué construcciones de convivencia y paz pueden crear las niñas y niños a partir de una experiencia y aplicación del Árbol de la vida en espacios educativos? ¿Cómo mejorará la convivencia escolar y construcción de paz, tanto en profesores y alumnos/as, a partir de la teoría de la Terapia Narrativa en espacios educativos?

Los principales resultados del diagnóstico fueron que: en la escuela existía alto índice de violencia directa e indirecta entre niños(as) en su convivencia cotidiana, en donde los roles son simultáneamente de víctimas y agresores, que las instituciones educativas necesitan buscar más estrategias para generar un mejor ambiente, que se requería fortalecer la comprensión del valor de la convivencia sana dentro y fuera de la escuela. Y finalmente que la complejidad en las relaciones de convivencia se vincula con la presencia de emociones, sentimientos y aspectos cognitivos que configuran parte del ámbito educativo.

Asimismo, están ligados a las situaciones familiares y al ámbito social y contextual de la escuela. El problema comienza cuando se aborda la resolución del conflicto a través del ejercicio de la autoridad y el castigo, provocando un clima de tensión en el aula que el profesor no sabe resolver. Podemos agregar que los docentes (en su mayoría) no están preparados para poder enfrentar problemas de convivencia en el aula, y al no poder resolver una situación espontánea, pueden llegar a ejercer su autoridad, la que posiblemente no pueda resolver el problema, puesto que este es mucho más complejo, ya que se teje a partir del hogar, relaciones escolares, redes sociales entre pares, etc. (Prieto,2022, p.185)

Es importante mencionar que a partir de los resultados que se obtuvieron en el diagnóstico se consideró como estrategia la perspectiva de la terapia narrativa para mejorar la convivencia escolar, la cultura de paz y disminuir la violencia.

En la segunda etapa se utilizó el árbol de vida como una herramienta educativa y pedagógica derivada de la terapia narrativa, que permite a través de una metáfora realizar un análisis de los problemas de la realidad y cotidianidad de los alumnos(as), encontrar conexiones y vincular las partes con el todo. A partir de cuatro momentos.

Tabla 2. Actividad “el árbol de vida”

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento	Cuarto momento
Los niños y niñas dibujaron e ilustraron su propio árbol con todas sus partes, raíces, tronco, ramas hojas, frutos, etc., en el que identifican sus destrezas y habilidades, esperanzas y sueños, personas significativas. Las	Correspondió a la creación del bosque de la vida, y este se formó uniendo los árboles de cada participante,	En este episodio de la experiencia, enfrentamos a niñas y niños a una dificultad singular en el “bosque de la vida”, cuando	Con el objeto de incentivar y darle una distinción perdurable a este evento y experiencia de vida para las

<p>raíces simbolizan a nuestros ancestros, el origen e historia familiar (de dónde venimos). Se valora la sabiduría de nuestro origen: nuestros ancestros, nuestro país de origen, nuestra gente, nuestra familia, nuestras tradiciones. La tierra representa el presente; nuestra vida, intereses y pasatiempos cotidianos: las actividades en las que estamos involucrados y de las que nos nutrimos. El tronco corresponde a nuestras habilidades, destrezas, creencias y valores, que han guiado nuestra vida. Las ramas se refieren a las esperanzas, sueños y deseos que tenemos para nuestra propia vida y la vida de las personas significativas. Las hojas representan las personas significativas. ¿Qué es lo que hizo que estas personas fueran especiales para nosotros? Los frutos corresponden a los regalos que hemos recibido durante nuestra vida. Algunos terapeutas incluyen flores (o pájaros) en el árbol de la vida, que representan la contribución que hemos hecho o</p>	<p>formando un gran bosque y apreciando las diferencias y semejanzas de los diferentes árboles, formando bosque de la vida.</p>	<p>llega la tormenta y se identifican los momentos difíciles y las experiencias en momentos complicados, así como los recursos que tienen para enfrentar estos retos que les presenta la vida y que la tenemos que enfrentar todas y todos juntos.</p>	<p>niñas y niños participantes, se les otorgó un reconocimiento que los certifica como “promotores de la convivencia” que avala los conocimientos de vida experimentados, además de habilidades y destrezas adquiridas para practicarlas en su vida cotidiana, no solo en la escuela.</p>
--	---	--	---

<p>quisiéramos hacer a la vida de las otras personas/ nuestra comunidad/ nuestro planeta. ¿Cuál ha sido nuestra contribución a las personas que nos rodean? ¿Cuáles son los legados que queremos dejar a los demás?</p>			
---	--	--	--

Nota: Información recuperada de Prieto (2022) p.188-189.

A través de esta intervención, niños y niñas aprendieron que son diferentes que es importante quererse y querer a otros(as) como son, reconocieron que hay distintas maneras de expresar sus emociones y sentimientos, que para convivir en paz y estar en armonía todas las personas deben ser tratadas con respeto, a incluirse entre sí en los juegos, a estar unidos. Identificaron los beneficios de la comunicación, cooperación, apoyo mutuo y protección con la familia, escuela y entorno.

También se percibe que la paz es una construcción cotidiana en la práctica e inacabada, que requiere compromiso integral no solo en la escuela sino de la sociedad en general, desde donde se promueva el respeto, la reconciliación, la búsqueda de la armonía para lograr un mundo vivible para todas y todos. Prieto (2022), señala que:

Una dimensión clave para atender y mejorar los contextos de convivencia en las escuelas será estableciendo redes comunicacionales de apoyo mutuo para el desarrollo de proyectos de corresponsabilidad ética y académica, diseñando programas de capacitación inicial y profesionalización de docentes y alumnos/as para mejorar el clima social escolar. El Estado está obligado a garantizar derechos y marcos legales que debe ofrecer a las escuelas, desde el nivel inicial hasta niveles superiores, tutores especializados, equipo técnico y programas de intervención que promuevan la gestión de paz, convivencia, ciudadanía y apoyen en la solución de

conflictos y no violencia entre pares y establecer en las escuelas propuestas de mejora pedagógica que superen el autoritarismo institucional, con el propósito de gestionar y generar una visión educativa sustentada en la comprensión de los factores que producen discriminación, exclusión, violencias y falta de convivencias. (p.192)

Esta primera experiencia es un ejemplo de una intervención pedagógica en una escuela primaria que apuesta por la inclusión, el cuidado, el aprecio y el respeto como elementos fundamentales para la construcción de la cultura de paz a partir de la terapia narrativa, desde la cual se recuperan las vivencias de niñas y niños, su perspectiva de la realidad, sus sentimientos y emociones al aprender sobre la importancia de favorecer el buen trato y el bienestar en la convivencia. A su vez, permite identificar que hay distintas estrategias que se pueden diseñar para que la escuela sea un espacio desde el cual se construyen relaciones positivas, vínculos que permitan el bienestar y desde el cual se toman acciones frente a la violencia dentro y fuera de ella.

Esta intervención podría enriquecerse si en ella se incorpora la perspectiva de género, para reconocer cómo se expresa la desigualdad social entre niñas y niños, analizar las asimetrías que hay en el aula y la escuela producto de procesos culturales e históricos que sostienen los privilegios masculinos. Es imprescindible incluir en el análisis de la violencia la categoría de género para identificar aquellas manifestaciones de la violencia hacia las niñas y mujeres que son poco perceptibles en la cotidianeidad dentro y fuera del contexto escolar, además de comprender la relación de la masculinidad hegemónica con distintas expresiones de la violencia y dominación masculina. Esto permite distinguir y crear oportunidades para generar cambios que apuesten por una cultura de paz, que reconozcan aspectos clave para fomentar el respeto de los derechos, hacer énfasis en que una cultura que deja a las niñas y mujeres en segundo término, que las discrimina y las excluye, se encuentra lejos de ser una cultura de paz.

Una experiencia desde donde se destaca la perspectiva de género y la coeducación es la intervención pedagógica de Laura Hernández (2016), la cual se realizó en dos instituciones educativas públicas de primaria en la Ciudad de México y consistió en “la implementación y el análisis de una propuesta didáctica para desarrollar la igualdad de género en la escuela, a partir de la incorporación de la transversalidad de género, considerando principios de coeducación, donde se destaca la convivencia y los valores” (p.15).

Como parte de la experiencia que analizo, se realizó un diagnóstico en ambas escuelas sobre la reproducción de roles y estereotipos en el aula, a través de cinco instrumentos:

- a. Dilema moral, a partir de videos que abordaban problemáticas de género donde docentes y alumnas(os) hablaron sobre las reacciones de personajes y lo relacionaron con sus experiencias respecto a los roles y estereotipos.
- b. Cuestionarios aplicados a madres y padres de familia, docentes y alumnado para conocer formas de reproducción de roles y estereotipos, así como ideas generales de su propio sexo.
- c. Observación, registrando situaciones de la práctica cotidiana consideradas emergentes en relación al género.
- d. Sociogramas, sobre preferencias relacionales entre pares.
- e. Cuestionario de autoevaluación actitudinal, acuerdos y desacuerdos con aspectos de género que se trabajaron previamente como visibilización de las mujeres, respeto a las diferencias, conciencia sobre estereotipos y autoconocimiento.

A partir de los resultados obtenidos a través del diagnóstico, se diseñó la propuesta de intervención “1,2,3 vamos a aprender en la igualdad” con un conjunto de actividades a partir de la metodología de transversalidad de los ejes de educación para la equidad de género y sexualidad, además considerando principios de la coeducación propuestos por el Instituto de la Mujer en España (2008): “combatir la

discriminación sexista, fomentar la democracia como posibilidad de alcanzar la igualdad, el manejo de lenguaje incluyente, introducir en el currículum formal y oculto la perspectiva de género y la lectura crítica”(Hernández,2022,p.17).

Las seis actividades se vincularon de manera directa con asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias naturales, Estudios de mi entidad, Formación cívica y ética, educación artística y el proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE), estas fueron:

1. El papel de las mujeres en la revolución
2. Soy mujer, soy hombre... como soy, soy perfecto y perfecta
3. Visita al zoológico
4. Quién es mi héroe o heroína
5. Teatro de emociones
6. Carta del año 2035

Las estrategias que implementaron fueron:

- Dinámicas de interacción y convivencia entre niñas y niños.
- La transversalidad de valores como el de igualdad y la lucha contra la desigualdad entre hombres y mujeres.
- Dar libertad de elección a las niñas y niños sobre sus actividades sin condicionarles por cuestiones de sexo.
- Enseñar a respetar todas las formas de sexualidad, para evitar prejuicios negativos y faltas de respeto.
- Visibilizar y dar reconocimiento a figuras de mujeres que destacan en algún ámbito de la cultura y sociedad.
- Apostar por aulas cooperativas y participativas.
- Considerar al alumnado como el protagonista de su proceso de aprendizaje.

Y la evaluación de la intervención se realizó en tres momentos:

- a. Evaluación inicial o diagnóstica: a través de los instrumentos mencionados.

- b. Evaluación procesual: a través de registros, notas, grabaciones de audio en la realización de las actividades respecto a sus reflexiones y opiniones, los cambios que mostraron, actitudes y expresiones positivas hacia la igualdad de género.
- c. Evaluación final: a través de notas de actitudes y expresiones que se tomaron tendientes a la equidad de género después de la intervención.

La intervención permitió concluir que la educación primaria puede contar con las herramientas para colaborar en cambiar problemáticas sociales, ya que desde la infancia es posible contribuir en darse cuenta de los momentos en que se están reproduciendo los roles y estereotipos de género, la manera en que limitan el desarrollo de las personas, para que sean capaces de posicionarse contra ellos y crear una sociedad donde se busque la igualdad en la vida cotidiana, no sólo en el discurso.

Además, Hernández (2016) comparte que:

La propuesta fue detonante para que los y las alumnas comenzaran a cuestionarse las relaciones desiguales de género, lo que les lleva a observar su mundo de otra manera, no sólo en la escuela, sino también en la familia, en los medios de comunicación y en general en la vida cotidiana, pues el género es parte de nuestras vidas y día a día se puede dar la lucha en contra de situaciones asimétricas socialmente construidas. (p.20)

Y destaca que desde la docencia se tiene gran responsabilidad en la educación de futuras generaciones, que hay “grandes necesidades de capacitación, aunque la cuestión educativa no sólo es responsabilidad de educadores, sino también del Estado y de la sociedad en general” (pp.19-20).

Hernández (2016), señala que:

La vida diaria en el aula es un todo de significados y significantes, es un lugar donde se llevan a cabo interrelaciones, procesos de enseñanza-aprendizaje, relaciones de

poder y situaciones socialmente construidas del deber ser de hombres y mujeres. Desde el momento en que nacemos recibimos una influencia social sobre la manera en que nos desarrollamos personal y socialmente, nos da una manera de ver y de estar en el mundo, en este sentido, la escuela influye en una forma de vivir en el deber ser. (p.14)

Esta segunda experiencia da cuenta de la importancia de la intervención docente a partir de la perspectiva de género y la coeducación en nivel primaria para identificar desde la infancia situaciones que reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres, así como los estereotipos de género y sumarse en posibilitar cambios significativos en las relaciones, ideas y prácticas de manera generacional. Además de la importancia de abordar de manera transversal la igualdad entre hombres y mujeres, no únicamente en la asignatura de formación cívica y ética como es común.

Otra de las intervenciones pedagógicas que aborda el tema de la violencia de género, es ¿Violencia engendra violencia? de Irma Pérez (2016), la cual se realizó con un grupo de sexto grado de una escuela primaria pública en Ecatepec con el objetivo sensibilizar, identificar y vivenciar un proceso de participación, expresión e integración con relación al ASC siglas de acoso sexual callejero.

En un primer momento se elaboró una definición de violencia de forma grupal, después de realizar una investigación previa en internet, la cual fue “uso de la fuerza para dominar o lastimar a propósito a alguien” (Pérez, 2016, p.23), después se revisó el manual “Amor es sin violencia” y se identificaron los tipos de violencia, como preámbulo para situar el acoso sexual callejero.

En un segundo momento se realizaron autorretratos y se pegaron en el salón a modo de galería, los dibujos estuvieron relacionados con su autoimagen y permitió que se reflexionara sobre la imagen corporal y la influencia de los medios de comunicación en el canon que se impone. A partir del análisis de un espectacular se habló de la representación de las mujeres a través de la publicidad como objeto,

se vinculó con el acoso sexual callejero y se desarrolló de manera grupal que “el acoso sexual callejero es un tipo de violencia física y verbal de una persona desconocida (no hay una relación entre la víctima y su agresor) hacia una mujer, en la mayoría de los casos.” (Pérez, 2016, p.24)

Después, se analizó el video: ¿Qué harías si fueras testigo de ASC? en el que un camarógrafo graba las reacciones en el metro ante situaciones de acoso sexual, donde se muestran respuestas de ayuda y protección a la joven que está siendo acosada, también de tratar de llevar al agresor ante la policía. Y en plenaria se comentaron su posición frente a las reacciones del video y posibles soluciones para detener el acoso sexual.

Como actividad de sensibilización, se preparó la siguiente situación:

Al regreso del receso el grupo encontró en el salón sus autorretratos rotos y en el suelo, mostraron su sorpresa y preguntaban ¿por qué? sin obtener respuesta a lo que expresaban comentarios con tristeza: “hicimos nuestro mejor esfuerzo”, otro con molestia “no tenía derecho” “éramos nosotros” pero también algunos que intentaban justificar la acción, por ejemplo: lo hizo porque “mi dibujo estaba feo, “no traje la tarea” “a veces no le hacemos caso y se enojó”.

Después de observar y escuchar sus reacciones, se les mostró que sus autorretratos estaban bien e intactos, que los que estaban en el suelo eran copias a color de sus dibujos, ante ello se pudo distinguir que sintieron alivio, alegría y sorpresa.

Se explicó que la actividad tenía como objetivo que sintieran lo que experimenta una víctima de ASC cuando la agreden:

- No entiende por qué sucede.
- En ocasiones cree, equivocadamente, que ella es quien propicia la acción violenta del agresor.
- Y aunque siente enojo, muchas veces no hace nada o no sabe qué hacer porque todo acto violento incluye una relación de desigualdad de poder, es decir, el que violenta tiene o cree tener poder sobre el otro. (p.26).

También se habló de las relaciones de poder y su relación con la violencia, en el ejercicio se comentó que las alumnas y alumnos se sintieron intimidados para poder reclamar y por ello no pudieron hacerle frente a la persona agresora (en este caso la maestra que les rompió y tiró sus autorretratos). Esto se vinculó con las relaciones sociales, en donde los hombres a través del ASC ejercen poder sobre las mujeres y que no es sencillo enfrentar la agresión sexual. Después se pidió al grupo que escribieran una palabra de lo que sintieron al ver su autorretrato roto y las que más se repitieron fueron tristeza, enojo, miedo y temor.

Como actividad final, se proyectó y comentó una lista con distintas prácticas que son consideradas ASC, como “piropos”, silbidos, besos, bocinazos, jadeos y otros ruidos, gestos obscenos, comentarios sexuales, fotografías y grabaciones no consentidas con connotación sexual, tocamientos, persecución, masturbación y exhibicionismo. Y se pidió que por equipos realizaran un cómic donde expusieran posibles acciones o soluciones para contrarrestar el ASC. Entre las soluciones que propusieron fueron:

Portar un silbato para hacerlo sonar en caso necesario

Llamar la atención de la gente

Denunciar

Utilizar cámaras de vigilancia

Los cómics finalmente se pegaron en las paredes dentro la escuela y se sacaron copias para entregarlas a madres y padres de familia al salir de clases.

Los resultados de esta intervención fueron que a través de las actividades se acercó de una forma segura y acotada a las alumnas y alumnos a:

La realidad social y no sólo a un contenido académico aislado. En conjunto con las actividades didácticas, permiten incentivar procesos de participación, expresión e integración favoreciendo un aprendizaje en donde, a partir de la vivencia, se propicia el reconocimiento del otro/a con otra realidad. Al enfrentar a los chicos/as a

situaciones controladas que involucran conocimientos y emociones se pretende que el conocimiento adquirido traspase los muros escolares. (p.27)

Además, se llegó a la conclusión grupal que la violencia no necesariamente engendra violencia, ya que se puede intervenir con distintas estrategias para generar cambios sociales.

Esta tercera experiencia muestra que existen diversas estrategias y posibilidades que se pueden realizar desde el aula para vincular desde la sensibilización y concientización a alumnas y alumnos con su entorno sociocultural para que puedan identificar, analizar y desarrollar propuestas de manera colectiva frente a la violencia hacia las mujeres. Destaco que en esta intervención se reconoce que como lo señalan Citro y Rodríguez (2020), que nuestras reflexiones se originan en las distintas experiencias senso-afecto-cognitivas de nuestras corporalidades en el mundo. Lo cual es fundamental para sentir implicación para mirar, cuestionar y transformar aquello de lo que muchas veces no se quiere hablar, pero que existe como el acoso sexual entre otras manifestaciones de la violencia hacia las mujeres en distintos espacios.

Las tres intervenciones pedagógicas presentadas interrumpen distintos elementos de la cultura escolar asimétrica, apuestan por la transformación haciendo uso de estrategias diseñadas desde lógicas distintas que recuperan la experiencia al igual que la afectividad de alumnas y alumnos, a través de actividades que involucran su participación activa y que ponen énfasis en la construcción colectiva. También, dan cuenta de la importancia de la formación docente para el logro de una práctica crítica que desde la coeducación, la educación para la igualdad y la perspectiva de género contribuyan en la construcción de relaciones igualitarias y una cultura de paz.

3.3 La coeducación y la perspectiva de género en la construcción de la cultura de paz e igualdad sustantiva: implicaciones de una práctica educativa crítica para transformar el tejido social.

He insistido en que la violencia hacia las mujeres, la desigualdad de género, la cultura escolar con elementos que reproducen estereotipos y diferencias a partir del sexo, la cultura androcentrista, la invisibilización de las mujeres, así como la constante búsqueda y lucha por el respeto a sus derechos, han producido heridas, tensiones y afectación al tejido social. Es necesario intervenir el tejido social que enlaza y recrea los nudos que sostienen los hábitos y conductas desiguales.

El tejido social de acuerdo con el Consejo Ciudadano de Puebla (2021) es la configuración de vínculos sociales e institucionales que favorecen la cohesión de la vida social, desde las actividades diarias, la convivencia en la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad.

Karol Restrepo (2020) menciona que “el tejido hace referencia a una metáfora que representa el entramado de relaciones que configuran la realidad en sociedad” (p.59), en donde la comunicación y la convivencia posibilitan mejorar la calidad de vida. Señala que cuando esos vínculos se debilitan es importante reconstruir el tejido social como un proceso de primera necesidad. Porque implica tejer de nuevo relaciones significativas donde las personas puedan ser, producir, interactuar, proyectarse en lo familiar, comunitario, laboral y ciudadano para permitir la vida en colectividad y desde el buen convivir. Para lograrlo, destaca la necesidad de trabajar en la recuperación del pasado, de señalar los hechos que permanecen en la memoria colectiva pero que han sido negados de la memoria histórica, de manera que se puedan contextualizar los hechos y poder promover así un proceso de reconstrucción del tejido social.

Considero que fomentar a través de la capacitación continua docente una práctica educativa crítica desde la coeducación y la perspectiva de género que tenga como

objetivo común la construcción de la cultura de paz e igualdad sustantiva permitirá coadyuvar en la reconstrucción del tejido social de manera transversal en la escuela, la familia y la comunidad. Desde ella se puede favorecer la construcción de relaciones que impliquen: el buen vivir, la no violencia, los cuidados, el respeto, el reconocimiento y valorización de la diversidad, que permitan desarrollar un sentido de pertenencia en comunidad y responsabilidad social para construir cambios generacionales, así como analizar las ideas, comportamientos y prácticas que reproducen la desigualdad dentro y fuera de la escuela; que fomenten la participación activa para generar propuestas, involucrarse en llevarlas a cabo y posicionarse en defensa de los derechos de las mujeres y de toda persona, de la vida y la justicia.

A su vez, permitirá identificar aquellos elementos de la cultura escolar que pueden transformarse desde el aula para propiciar un espacio que también esté pensado con, desde y para las mujeres. También reflexionar e indagar acerca de las consecuencias que ha tenido la reproducción de estereotipos en relación con la violencia estructural hacia las mujeres.

Ya que, en la reconstrucción del tejido social, como lo menciona Alisson Molina (2018) se debe cuidar que este proceso no perpetúe la desigualdad, sino que se generen “redes comunitarias, que se constituyan en un soporte sólido; que conduzcan a alianzas políticas liberadoras, y generen acciones dirigidas hacia la eliminación de todas las formas de violencia perpetradas contra las mujeres.” (p.33).

La labor docente tiene un carácter tanto reproductor como transformador de la cultura. Desde esta investigación de tesis apuesto por pensar a las y los docentes como agentes de cambio, lo cual requiere que la familia, la sociedad, la escuela y el Estado valoren, apoyen y contribuyan desde sus distintas funciones/responsabilidades para lograr las condiciones necesarias que permitan enfrentar los distintos desafíos que implicaría para la docencia el compromiso con su capacitación continua y participación para hacer posible una práctica educativa

crítica desde la coeducación y la perspectiva de género que permita contribuir en la construcción de la cultura de paz e igualdad sustantiva a partir de transformaciones claves en la cotidianidad del aula y la escuela.

No podemos perder de vista que la docencia se ha visto afectada por distintas condiciones económicas, sociales, políticas y de salud a lo largo de la historia y es necesario reconocer que la educación es un compromiso común que involucra a todo el Sistema Educativo Nacional, el cual de acuerdo con la Ley General de Educación (2019):

Es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias. (art.31)

De manera que se requieren esfuerzos de todas las partes que componen el Sistema Educativo Nacional para hacer posible una educación crítica dirigida hacia la transformación cultural. En el caso de la Secretaría de Educación Pública que se encarga de organizar, administrar, regular y garantizar la educación (como derecho de la población), tiene gran responsabilidad para generar cambios en el ámbito educativo que permitan atender la violencia hacia las mujeres y la desigualdad, ya que entre sus funciones se encuentran determinar los objetivos de la educación, “establecer planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestras y maestros” (SEP, 2022) incluir la perspectiva de género en ellos, entre otras. Desde las cuales puede incidir para potenciar una educación desde la coeducación, la perspectiva de género que tenga como objetivo la cultura de paz y la igualdad sustantiva.

El Estado tiene gran responsabilidad y debe contribuir para que a través de la educación y la participación de todo el Sistema Educativo Nacional se logren

cambios culturales en beneficio de las mujeres y la población, el artículo tercero de la Ley General de Educación (2019), señala que:

El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes.

Las y los docentes requieren contar con el respaldo del Estado y todo el Sistema Educativo Nacional, que les permita tener la disposición y motivación para comprometerse con su capacitación continua y con su participación activa en la transformación de la cultura desde una práctica crítica.

Capítulo 4. Principios básicos para el desarrollo de un taller de formación continua docente a nivel primaria desde la coeducación, perspectiva de género, pedagogía crítica y educación para la paz

El desarrollo de los apartados anteriores me permitió identificar aspectos teóricos y experiencias enriquecedoras para dar cuenta de la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas para posibilitar cambios culturales transversales a través de la educación que permitan la vida, la justicia, el respeto, la igualdad, la paz en donde se priorice la defensa de la dignidad y derechos de las mujeres.

En este capítulo final, concentro nociones, teorías y proyectos expuestos en los tres capítulos anteriores. A partir de ellos desarrollo como propuesta pedagógica central para la intervención en el curriculum de primaria desde la coeducación, perspectiva de género y educación para la paz, los principios de un taller de formación continua docente en la Ciudad de México con la intención de que sean puntos clave para desarrollar y fortalecer una práctica educativa crítica en educación primaria que contribuya en la construcción de una cultura de paz e igualdad sustantiva.

Quisiera enfatizar que utilizo el término principios no para pretender que sean entendidos como construcciones o normas universales, rígidas, estáticas y acabadas, sino para referirme a aquellos puntos clave de partida en movimiento con la intención de favorecer, enriquecer e incentivar la reflexión y participación docente, que den pie a ideas, cambios, acciones, encuentros colectivos y estrategias de intervención desde las escuelas.

Mi propuesta es que se aborden los principios en un taller dirigido a docentes de educación primaria a lo largo de un ciclo escolar, preferentemente que de inicio en el ciclo 2023-2024, con una duración total de 120 horas, organizadas en tres horas semanales y divididas en ejes de la siguiente forma:

- El primer eje consta de 30 horas, el segundo eje de 20 horas; el tercero incluye 30 horas y el cuarto 40 horas.

El objetivo es fomentar, desarrollar e impulsar una práctica educativa crítica en las y los docentes de educación primaria para que puedan tener herramientas con las cuales incidir en la cotidianeidad del aula y la escuela desde la coeducación y la perspectiva de género, brindándoles un conjunto de conocimientos y habilidades que les permitan reflexionar, identificar y cuestionar la manera en que desde la educación se reproduce la desigualdad de género y las distintas expresiones de las violencias, así como replantear su labor educativa orientándola hacia el logro de la igualdad y la paz.

También promover el compromiso docente por contribuir en que desde la niñez se puedan contar con recursos teórico-prácticos para superar tradiciones y normas que sostienen la cultura androcentrista y patriarcal con todas sus implicaciones.

Sugiero que el taller sea impartido por dos integrantes de la comunidad educativa que cuenten en su mayoría con el siguiente perfil:

Formación en Pedagogía y perspectiva de género indispensable.

Formación en derechos humanos y educación para la paz deseable.

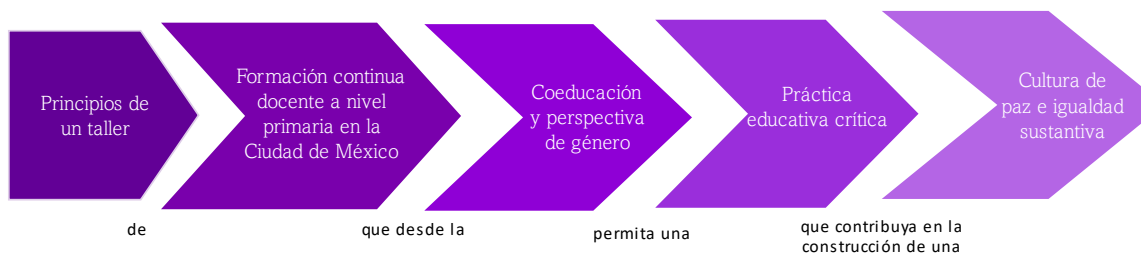
Experiencia en capacitación docente.

Conocimientos, interés y participación en proyectos (investigaciones, intervenciones, artículos, ponencias, exposiciones etc.) sobre la violencia hacia las mujeres y desigualdad de género.

Es importante que en el taller se priorice el trabajo narrativo, el diálogo, el intercambio, se trabaje con el cuerpo y la corporalidad, con las memorias colectivas, con las experiencias, las historias de vida, se promuevan vínculos, se trabaje con

recursos visuales, auditivos, se utilicen y elaboren diversos materiales que favorezcan la expresión y permitan un proceso colaborativo enriquecedor. A su vez, se articulen estrategias didácticas a partir de la pedagogía de la vincularidad que para Silvia Citro (2019) está “basada en la empatía sensible, la dialogicidad y la reciprocidad intersubjetiva e intercultural” (Citro y Rodríguez, 2020,p. 32).

Propuesta pedagógica



Nota: elaboración propia.

Propongo 16 principios, los cuales están organizados en cuatro ejes:

-Aspectos teóricos de la violencia hacia las mujeres

-Memoria histórica situada

-Práctica educativa situada

-Aspectos socio-afectivos

Cada principio tiene preguntas guía, información y materiales de consulta para poder orientar su abordaje.

En el siguiente cuadro se puede observar los principios y preguntas organizados a partir de los cuatro ejes:

Organización de los principios del taller de formación continua docente de primaria

Ejes	Principios	Preguntas guía para los principios
Aspectos teóricos de la violencia hacia las mujeres	Distinguir qué es la violencia, la violencia hacia las mujeres, sus tipos, modalidades y manifestaciones.	<p>¿Qué es la violencia?</p> <p>¿Qué es la violencia hacia las mujeres?</p> <p>¿Cuáles son los tipos, modalidades y principales manifestaciones de la violencia hacia las mujeres?</p> <p>¿Qué aspectos de la cultura escolar implican violencia hacia las mujeres?</p>
	Identificar la desigualdad de género tanto dentro como fuera de la escuela y conocer la interseccionalidad.	<p>¿Qué es la desigualdad de género?</p> <p>¿Cómo se genera desigualdad de género dentro y fuera de la escuela?</p> <p>¿Qué es la interseccionalidad?</p>
	Conocer la relación del pensamiento dicotómico y los estereotipos de género.	<p>¿Qué es el pensamiento dicotómico?</p> <p>¿Cómo se configuran los estereotipos de género desde el pensamiento dicotómico?</p>
	Cuestionar la división sexual del trabajo y las relaciones de poder.	<p>¿Qué es la división sexual del trabajo?</p> <p>¿Por qué la división sexual del trabajo implica relaciones de poder desiguales?</p>
Memoria histórica situada	Reconocer momentos históricos en la lucha de las mujeres, entre ellos el acceso a la educación y al voto en México.	¿Cuáles son los momentos históricos clave en la lucha de las mujeres para tener acceso a la educación y al voto en México?
	Analizar la genealogía de la escuela como institución educativa en sus vínculos con la religión y su relación con la desigualdad entre hombres y mujeres.	¿Cuál es el origen de las instituciones educativas de nivel primaria en México? ¿Por qué la religión fomenta la desigualdad entre hombres y mujeres?
	Analizar las consecuencias de la pandemia por COVID-19 para las mujeres respecto a la violencia y desigualdad.	¿Cuáles fueron las consecuencias de la pandemia para las mujeres ante las medidas de confinamiento?
Práctica educativa situada	Destacar la importancia de la participación docente a través de una práctica educativa crítica y el autorreconocimiento de las posibilidades para contribuir en la transformación de la cultura.	<p>¿Por qué es importante la participación docente para lograr la transformación de la cultura?</p> <p>¿Cómo poder lograr una práctica educativa crítica?</p> <p>¿Cuáles son las posibilidades que se tienen desde la docencia para contribuir en la transformación de la cultura a través de una práctica educativa crítica?</p>
	Hacer uso del lenguaje no sexista para nombrar a las mujeres,	¿Qué es el lenguaje no sexista y por qué es necesario?

	destacar la producción y participación de las mujeres en las distintas áreas del conocimiento.	¿Por qué es importante destacar la participación de las mujeres en distintas áreas del conocimiento?
	Promover la participación, toma de la palabra, vinculación de las mujeres e impulsar su desempeño en las STEM.	¿Por qué se necesita promover la participación, toma de la palabra, vinculación entre mujeres e impulsar su desempeño en las STEM?
	Revisar los contenidos de los programas de estudio y materiales para adaptarlos evitando la reproducción de estereotipos y roles de género.	¿Cuál es la importancia de revisar los contenidos, así como materiales educativos y adaptarlos para evitar reproducir estereotipos y roles de género?
Aspectos socio-afectivos	Diseñar actividades que permitan generar redes de apoyo y trabajar de manera colectiva al identificar problemas sociales, objetivos comunes y desarrollar propuestas de intervención que posibiliten el bienestar.	¿Qué son las redes de apoyo? ¿Por qué son importantes para trabajar de manera colectiva en la identificación de problemas y desarrollo de propuestas de intervención?
	Priorizar actividades que permitan el contacto permanente consigo misma/o, con las otras/os y el entorno, que recuperen experiencias, posibiliten la expresión y atención de sentimientos y emociones.	¿Por qué es importante el contacto permanente con consigo misma/o, con las otras/os y el entorno? ¿Por qué es necesario recuperar las experiencias de las infancias, posibilitar su expresión y atender sus sentimientos y emociones?
	Privilegiar en las actividades el movimiento del cuerpo, el desplazamiento, la libertad y la creatividad y el juego.	¿Por qué son importantes las actividades que impliquen el movimiento del cuerpo, la libertad, la creatividad y el juego?
	Favorecer un ambiente en donde se coloquen los cuidados y la no-violencia al centro de las relaciones interpersonales, interespecie y socioafectivas.	¿Por qué es necesario favorecer un ambiente donde se prioricen los cuidados y la no-violencia en todo tipo de relaciones?
	Guiar la resolución de conflictos a través de la justicia restaurativa en donde se implique a la comunidad educativa.	¿Qué es y en qué consiste la justicia restaurativa aplicada en entornos escolares?

Nota: elaboración propia.

A continuación desarrollo cada uno de los principios:

- **Primer principio: Distinguir qué es la violencia, la violencia hacia las mujeres, los tipos, modalidades y manifestaciones.**

Es importante que las y los docentes distingan los conceptos básicos que les permitan acercarse al reconocimiento, reflexión y análisis crítico de la violencia hacia las mujeres tanto dentro como fuera de la escuela, así como problematizar la gravedad de esta violencia a nivel social, cultural, político, económico y educativo, con el objetivo de identificar cómo se reproduce desde las aulas y la escuela, además de tomar posición y acción para construir cambios dirigidos hacia una cultura de paz e igualdad sustantiva.

Preguntas guía:

¿Qué es la violencia?

¿Qué es la violencia hacia las mujeres?

¿Cuáles son los tipos, modalidades y principales manifestaciones de la violencia hacia las mujeres?

¿Qué aspectos de la cultura escolar implican violencia hacia las mujeres?

El término violencia de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2020) es el uso intencional de la fuerza física o el poder o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que genere o tenga probabilidades de causar daño psicológico, lesiones, la muerte, trastornos del desarrollo o privaciones.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) señala que la violencia contra las mujeres es: “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público.” (art.5), también describe los siguientes tipos y modalidades de la violencia hacia las mujeres.

Tabla 3. Tipos de violencia hacia las mujeres

Tipo de violencia	Descripción
Violencia psicológica	Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.
Violencia física	Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sea internas, externas o ambas.
Violencia patrimonial	Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.
Violencia económica	Es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro del mismo centro laboral.
Violencia sexual	Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Nota: Información recuperada de Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007).

Tabla 4. Modalidades de la violencia

Modalidad	Descripción
Violencia familiar	Es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho.
Violencia laboral y docente	Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad.
Violencia en la comunidad	Son los actos individuales o colectivos que transgreden derechos fundamentales de las mujeres y propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público.
Violencia Institucional	Son los actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia.
Violencia feminicida	Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres.

Nota: Información recuperada de Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007).

También es importante reconocer la violencia simbólica que de acuerdo con Pierre Bourdieu (2005), es aquella violencia que no implica la coacción física, sino la imposición y la autoridad a través de esquemas de percepción, apreciación y acción, sus manifestaciones pueden ser sutiles o poco visibles o incluso imperceptibles. Y es producto de la asimilación de la dominación -de dominadores y dominados- que permite que la dominación masculina y la subordinación femenina parezca natural. Señala que esta violencia “es una forma de poder que se ejerce sobre los cuerpos” (p.54), la cual:

Adoptan forma de emociones corporales -vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad- o pasiones y sentimientos-amor, admiración, respeto-; emociones a veces aún más dolorosas cuando se traducen en manifestaciones visibles, como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira, o la rabia impotente. (p.55)

“La violencia simbólica es la base de todos los tipos de violencia, a través de costumbres, tradiciones y prácticas cotidianas se refuerzan y reproducen las relaciones basadas en el dominio y la sumisión. (CONAPO, 2018, p.1).

Materiales de consulta sugeridos:

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2016). Cartilla Violencia de género en las escuelas: Caminos para su prevención y superación. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>

INMUJERES. (2017). Derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=N5Q4bfw-Xtc>

Moreno, Emilia. (2021). Violencia de género en la escuela: hay una oportunidad para la prevención. Disponible en: <https://theconversation.com/violencia-de-genero-en-la-escuela-hay-una-oportunidad-para-la-prevencion-171224>

- **Segundo principio: Identificar la desigualdad de género y conocer la interseccionalidad.**

Es importante que las y los docentes identifiquen las diversas desigualdades existentes en el mundo y que muchas de estas se encuentran interrelacionadas, para poder tener un acercamiento a la comprensión de la complejidad de diversos problemas sociales, entre ellos la violencia hacia las mujeres.

Preguntas guía:

¿Qué es la desigualdad de género?

¿Qué es la interseccionalidad?

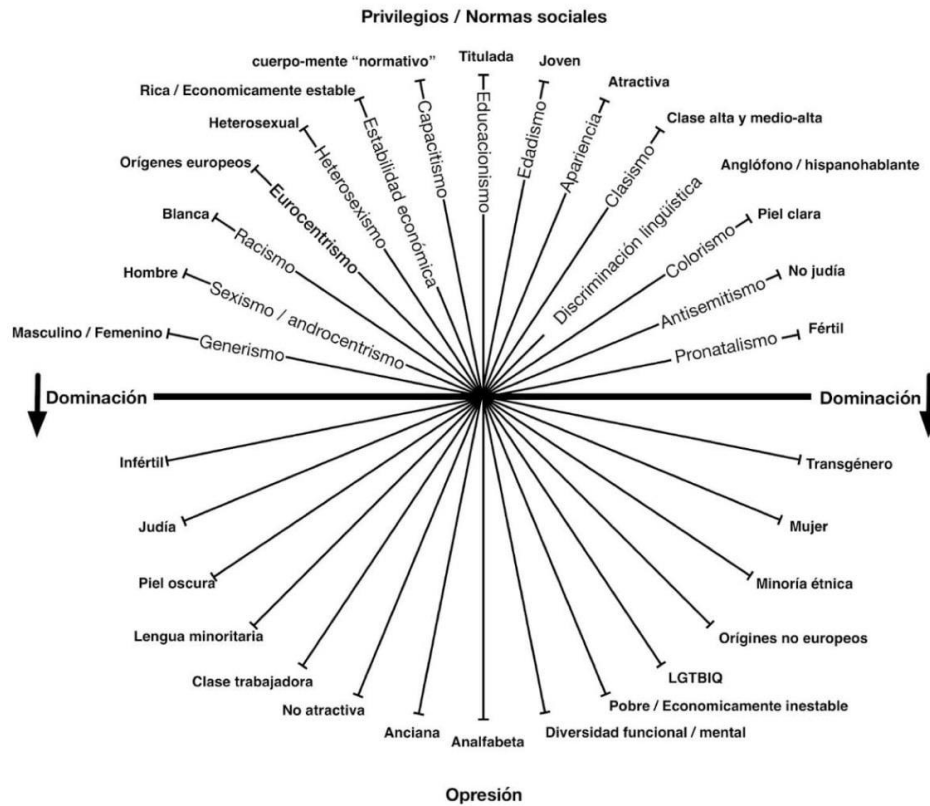
La desigualdad de género de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2022) es la distancia entre la posición o condición de hombres y de mujeres en relación con mismo indicador, que muestra las desventajas para las mujeres en las oportunidades de acceso y control de recursos económicos, culturales, políticos y sociales.

La interseccionalidad es una categoría de análisis que permite considerar las diversas desventajas, opresiones, discriminaciones y posibilidades de desigualdad que pueden coexistir en una sola persona y permiten tener una perspectiva más amplia e integral de los problemas. (INMUJERES, 2022).

En el caso de las mujeres, además de ser discriminadas por el hecho de ser mujeres, pueden también ser discriminadas por otras razones, como la raza, el origen étnico, la religión, la incapacidad, la edad, la clase, la sexualidad entre otros factores. (INMUJERES, 2022).

Patricia Hill Collins (2019), elabora el siguiente esquema que facilita la comprensión de las distintas opresiones y privilegios en el mundo:

La interseccionalidad



Materiales sugeridos:

Crenshaw, Kimberlee. (2016). Charla ¿Qué es la "interseccionalidad"? Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4z1-ERMQWm8&t=563s>

Hill, Patricia y Bilge, Sirma. (2019). Interseccionalidad. Madrid, España: Morata.

- **Tercer principio: Conocer la relación del pensamiento dicotómico y los estereotipos de género.**

Conocer la estructura del pensamiento permite dar cuenta de la manera en que se percibe el mundo, las experiencias y las relaciones que hay en él desde la dualidad, el esencialismo y la jerarquía, lo cual tiene limitaciones y dificultades para reconocer, nombrar y significar la existencia, la diversidad y la complejidad humana. Además la forma dual de acercarnos a la realidad ha tenido graves consecuencias socio-culturales e históricas entre ellas la reproducción de estereotipos que sitúan a las mujeres en una posición de desventaja y a los hombres en una posición privilegiada.

Preguntas guía:

¿Qué es el pensamiento dicotómico?

¿Cómo se configuran los estereotipos de género desde el pensamiento dicotómico?

El pensamiento dicotómico es la clasificación de las experiencias a partir de categorías opuestas a partir de polaridades atribuidas a significados extremos y absolutistas que contrastan entre sí, como todo o nada, bueno o malo. (Camacho, 2000).

Pierre Bourdieu (2005) analiza cómo los esquemas de pensamiento dividen las cosas, las actividades y los comportamientos a partir de un sistema de oposiciones homólogas, por ejemplo: alto/bajo, arriba/abajo, derecha/izquierda, recto/curvo, delante/atrás, seco/húmedo, duro/blanco, claro/oscuro, público/privado, las cuales se naturalizan como diferencias debido a su correspondencia semántica. Y lo masculino/femenino se inscribe dentro de este sistema de pensamiento. Menciona que a partir de las diferencias biológica y anatómica de los sexos se intenta justificar la diferencia social atribuyendo una serie de simbolismos que se apoyan en una visión mítica del mundo desde una relación de dominación masculina. Señala que a los hombres se les atribuye socioculturalmente lo exterior, lo oficial, lo público, lo activo, lo derecho, lo alto, lo discontinuo, los actos peligrosos y espectaculares entre

ellos el homicidio y la guerra y a las mujeres de manera opuesta se les sitúa en lo interno, lo húmedo, lo de abajo, lo continuo, lo privado, lo pasivo, los trabajos domésticos y de cuidado, a través de un proceso de socialización que impone la asimilación del prejuicio desfavorable de lo femenino y la primacía de la masculinidad.

Bourdieu (2005) señala que a las mujeres se les asigna el aprendizaje de la femineidad que involucra la abnegación, resignación, silencio, sumisión, sensibilidad, simpatía, discreción, inseguridad corporal y dependencia simbólica. Mientras que a los hombres se les atribuye en deber de afirmar su masculinidad y virilidad que involucra, la capacidad reproductora, sexual y social, valentía, dureza, violencia, aunque paradójicamente involucra miedo a perder la admiración o estima de los demás.

Marta Lamas (2018), explica que la diferencia biológica entre hombres y mujeres se interpreta culturalmente como una diferencia sustantiva que marca el destino de las personas, porque se esperan ciertas formas determinadas de sentir, actuar y ser que son excluyentes entre sí, estas formas son la masculina y femenina. Donde lo femenino se le atribuyen características como la pasividad, vulnerabilidad, debilidad entre otras mientras que a la masculino se le atribuye la fuerza, la valentía etc.

La dicotomía masculino-femenino, con sus variables culturales (del tipo el ying y el yang), establece estereotipos, las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir comportamientos en función de su adecuación al género). (Lamas, 2018, p.125).

Materiales sugeridos:

Gonzales, M. (2005). Del sexismo a la igualdad de oportunidades en educación. En Fernández, L. (Coord.) Género, valores y sociedad. (pp. 73-94). Barcelona, España: Octaedro.

Rodríguez, Jimena. (2016). La relación entre las dicotomías cultura-naturaleza, hombre-mujer y humano-animal en el pensamiento feminista. Disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/36042/1/T36900.pdf>

- **Cuarto principio: Cuestionar la división sexual del trabajo y las relaciones de poder.**

La lógica de una organización social de distribución de las tareas y actividad a partir del sexo biológico tiene implicaciones de desigualdad, opresión, jerarquización y obstáculos para la igualdad, se apoya en estereotipos y roles de género producto de la construcción social que atribuye a los hombres el trabajo reconocido como productivo en el espacio público y a las mujeres el trabajo reproductivo, doméstico y de cuidados en el espacio privado el cual es invisibilizado y se encuentra lejos de ser reconocido, por ello hay que cuestionarlo y pensar en las consecuencias que hasta el momento tiene para las mujeres y las dificultades que representa para su participación activa en el espacio público.

Preguntas guía:

¿Qué es la división sexual del trabajo?

¿Por qué la división sexual del trabajo implica relaciones de poder desiguales?

La división sexual del trabajo de acuerdo con Myriam Brito (2017) es un concepto que permite analizar la atribución de actividades, tareas, papeles, prácticas, funciones y normas sociales de manera diferenciada a partir del sexo de las personas, bajo el supuesto de que se realiza esta asignación a partir de características naturales/biológicas de hombres y mujeres. Sin embargo indica que este reparto de actividades, tareas y mandatos en relación al sexo y el género es siempre desigual así como jerárquico, porque las actividades que se asocian a los hombres y lo masculino tienen mayor reconocimiento social, mientras que las que se asocian a las mujeres y lo femenino tienen menor prestigio y reconocimiento social.

Los estudios de género y la crítica feminista han demostrado que la asignación de mandatos, tareas y funciones que da lugar a la división sexual del trabajo no es inocua ni alude a una simple diferenciación de funciones, sino que da lugar a graves y profundas desigualdades e injusticias, pues contribuye ampliamente a crear condiciones de subordinación femenina, lo que lejos de ser un fenómeno natural (en un sentido biologicista), es parte de procesos sociales, culturales, económicos y políticos muy complejos, relacionados con las formas en que opera la lógica del género en las estructuras sociales, en los discursos dominantes acerca de quiénes y cómo deben ser las mujeres y hombres, y en las interacciones y relaciones de poder entre ambos. (Brito, 2017, p.63)

Brito (2017) desarrolla que la división sexual del trabajo es desigual, así como excluyente, ya que sitúa a las mujeres y lo femenino en un lugar de inferioridad, parte de mandatos de género que surgen de la ficción doméstica y la división de espacios sociales, el público y el privado. “La ficción doméstica es el discurso que produce la idea de que todas las mujeres han sido siempre y desde tiempos inmemoriales esposas, madres y amas de casa a partir del modelo de la mujer doméstica”. (p.70) Dicho modelo representa a las mujeres “como si fueran la encarnación de una esencia femenina en cuanto esposas, madres y amas de casa, asignadas obligatoriamente al espacio que se considera el lugar ideal para que desarrollen esa supuesta esencia doméstica” (p.72). Aunque las mujeres nunca han estado únicamente en el hogar, sino que han participado en otros espacios sociales, económicos y políticos en múltiples formas y variaciones, aunque en algunos casos esa presencia se percibe de manera hostil y de formas complejas incluso contradictorias.

En las sociedades modernas se asocia a las mujeres con la reproducción, la familia, la casa, el trabajo doméstico, de crianza y de cuidados, trabajo que es invisibilizado, no valorado, no es pagado ni reconocido y considerado improductivo. Este trabajo es realizado mayoritariamente por mujeres y es el que sostiene la economía de los países. (Brito,2017).

Materiales sugeridos:

Federici, Silvia. (2018). El patriarcado del salario. Madrid, España: Traficantes de sueños. Disponible en

https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_0.pdf

- **Quinto principio: Reconocer momentos históricos en la lucha de las mujeres, entre ellos el acceso a la educación y al voto en México.**

Reconocer que el acceso de las mujeres a la educación y al voto en México fueron producto de un conjunto de procesos que implicaron avances, retrocesos, promesas, continuidades y discontinuidades, grandes debates así como la organización, lucha y resistencia de las mujeres permite recuperar la memoria histórica situada, además, reconocer que constantemente han tenido que enfrentarse a injusticias, opresión, invisibilización y exclusión en distintos momentos de la Historia. También permite una perspectiva más amplia de la violencia y desigualdad que han vivido las mujeres, además de poder comprender el tránsito de las demandas pasadas hacia las actuales respecto a la educación y a la participación política.

Pregunta guía:

¿Cuáles son los momentos históricos clave en la lucha de las mujeres para tener acceso a la educación y al voto en México?

Dorothy Tanck (2003) señala que en los siglos XVI y XVII la instrucción formal generalizada para las niñas fue la enseñanza de la doctrina cristiana. En el siglo XVIII con el fin de enseñar y fomentar el uso de la lengua castellana:

En 1691 con el dinero de las tesorerías municipales se establecen dos escuelas, una para niñas y otra para niños.

En 1718 el arzobispo Manuel Rubio y Salinas de México manda fundar escuelas en todas las parroquias en las que se enseñaba de forma separada a niñas y niños. A los niños: les enseñaban a leer, hablar y escribir en castellano así como la doctrina cristiana y a las niñas: se les instruía en el castellano y en la doctrina cristiana.

A partir de 1752 y hasta mitad del siglo XIX se abren colegios y escuelas de primeras letras para niñas en donde se les enseñaba doctrina cristiana, leer, escribir, contar, coser, bordar y tejer, música y repostería, esto para enseñar habilidades consideradas “útiles para las futuras madres”.

Valentina Torres (1999), menciona que la educación de las mujeres anterior al siglo XX respondió a propósitos civiles como religiosos, en donde el modelo tradicional asignaba a las mujeres la educación moral y religiosa de sus hijos e hijas.

Anne Staples (1997), señala que en 1824 un periódico de Veracruz, publicó un anuncio donde se decía que la educación primaria debía ser pareja para hombres y mujeres.

María Arredondo (1997), señala que Laureana Wright es una de las figuras representativas de la lucha y resistencia feminista para cuestionar el papel de las mujeres asignado socialmente, romper con el ideal femenino, defender la capacidad intelectual y física de las mujeres, así como su derecho a la educación para el desarrollo personal. En 1891 Laureana escribió *La emancipación de las mujeres por medio del estudio*.

Oresta López (1997) señala que el periodo histórico de 1920-1940 en México marca una creciente incorporación de las mujeres al sistema educativo. Y menciona los siguientes aspectos claves para comprender el acceso de las mujeres a la educación:

-
- A vertical timeline with a central grey line and yellow circular markers at each date. The markers are positioned to the left of the text, which is aligned to the right of the line.
- 1850** Durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, las mujeres se fueron incorporando al magisterio aunque con condiciones de desigualdad ya que los gremios de maestros eran considerados espacios masculinos, a pesar de ser poco valorados debido a la baja remuneración económica y a que para muchos hombres era visto como el último recurso o únicamente un trabajo temporal. Aún así, las mujeres eran tratadas como intrusas.
 - 1876-1911** En el porfiriato inició el proceso de feminización del magisterio de educación básica en México en el marco de la discusión positivista sobre la educación de las mujeres en la que se comentaba que debían ser alfabetizadas y alfabetizadoras. Aunque la educación que se ofrecía a las niñas era con el objetivo de que respondieran a intereses masculino y familiares. Se ofrecía enseñanza doméstica a las niñas para “hacer bien el trabajo doméstico” y poder mejorar la calidad de vida familiar.
 - 1910** Durante la revolución se potenció la participación de las mujeres en la educación principalmente en nivel primario. Y aunque continuaban la enseñanza doméstica para las niñas ya se comenzaba a pensar en la escuela mixta por ser económica.
 - 1921** Vasconcelos convocó a las mujeres para impulsar compañías de alfabetización y recibió gran apoyo de ellas, lo cual permitió que por primera vez en la historia del magisterio existieran más maestras que maestros y creció la cantidad de niñas escolarizadas.
 - 1934** Se emite la circular IV-19-85 dirigida a inspectores, directores de educación federal y profesores inspectores, para señalar que la economía doméstica sería una materia importante de educación pública debido a la existencia de hogares mal organizados. Los contenidos del programa se dirigían principalmente a las niñas para que realizaran trabajos de cocina, limpieza y servicio de la mesa, mientras que hacia los hombres estaban dirigidas actividades como resanar, pintar, reparar muebles, arreglar el patio etc.
 - 1950** Se consolida la escuela mixta, en donde se plantearon contenidos uniformes para la educación primaria, dando lugar a la educación con actividades homogéneas para niños y niñas.


Materiales sugeridos:

Arredondo, María. (2003). Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México. Ciudad de México, México: UPN.

Ovalle, Samantha. (2021). Mujeres y la Educación del siglo XIX. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=t3ja7x-eF-M>

En el libro *La Revolución de las Mujeres en México* del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (2014), se menciona que las mujeres en México después de una larga lucha lograron votar por primera vez en las elecciones federales el 17 de octubre de 1955, fue en 1953 cuando se reformó el artículo 34 constitucional para que pudieran participar en la toma de decisiones políticas.

En dicho libro se señalan momentos claves en la historia para lograr el voto de las mujeres, algunos de ellos son los siguientes:

- 
- 1884 Laureana Wright González fundó la revista *Las hijas de Anáhuac*, la cual en su número 9 cambió al nombre de *Violetas del Anáhuac*, además del periódico *Mujeres de Anáhuac*. A través de sus escritos demandaba la igualdad de derechos para los dos sexos, luchaba por el sufragio y difundía los avances que las sufragistas iban logrando en el mundo.
- 1906 Se constituyó la agrupación Admiradoras de Juárez con Eulalia Guzmán, Hermila Galindo y Luz Vera con el objetivo de obtener el sufragio y surgieron otros clubs con el mismo objetivo.
- 1916 Del 13 al 16 de enero en Yucatán se llevó a cabo el Primer Congreso Feminista, en el que se trataron distintos temas respecto a los derechos de las mujeres entre ellos al voto.
Del 23 de noviembre al 2 de diciembre se llevó a cabo el Segundo Congreso Feminista donde se aprobó otorgar el voto a las mujeres en las elecciones municipales, pero se negó la posibilidad de que fueran electas en cargos municipales.
- 1919 Se estableció el Consejo Nacional de Mujeres, impulsada por Juan Belén Gutiérrez de Mendoza, Evelyn Troy, Elena Torres, Elvira Carrillo Puerto, María del Refugio García y Estela Carrasco desde donde se planteaba la emancipación de las mujeres en lo social, económico y político, en este último rubro destacaba el derecho al voto y la posibilidad de que las mujeres fueran candidatas.
- 1919-1934 En Tabasco se editó la revista mensual *Tabasco Feminista* que buscaba difundir la importancia del voto y la emancipación de las mujeres.
- 1932 Margarita Robles de Mendoza creó la Unión de Mujeres Americanas, que insistió en la necesidad de que las mujeres obtuvieran la plena ciudadanía.
- 1935 Se creó el Frente Único ProDerechos de la mujer, desde donde se ejerció una fuerte presión para alcanzar voto femenino, pero perdió fuerza cuando se integró al Partido Nacional Revolucionario y se rompió en 1938.
- 1938 Se formaron varias organizaciones con el objetivo de luchar por la igualdad y derechos respecto a los hombres en la vida económica, política y social del país.
- 1941 Amalia Castillo Ledón presidió el Comité Interamericano de Mujeres Pro-Democracia con la finalidad de defender los principios democráticos.
- 1952 20 mil mujeres protestaron en el Parque 18 de marzo de la Ciudad de México, para reclamar lo que el presidente Adolfo Ruiz Cortines prometió respecto a tener en la Constitución el derecho a votar y ser electas.

Nota: elaboración propia, información recuperada de *La Revolución de las Mujeres en México*, INEHRM (2014).

Materiales sugeridos:

Montoya, Paola. (2018). El voto de la mujer en México. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wKhlqXabTpc>

INE (2017). Cuando las mujeres votamos por primera vez. Disponible en <https://igualdad.ine.mx/cuando-las-mujeres-votamos-por-primera-vez/>

- **Sexto principio: Analizar la genealogía de la escuela como institución en sus vínculos con la religión y su relación con la desigualdad entre hombres y mujeres.**

Realizar un rastreo en la genealogía de la escuela como institución permite analizar la influencia de la religión en ella, así como las implicaciones que tuvo en los objetivos y formas de enseñanza, en el ideal de las mujeres y lo que se esperaba de ellas en la sociedad, así como la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para tener acceso al desarrollo intelectual y personal a través de la educación. A su vez, permite reconocer aquellos rasgos que siguen presentes en la escuela que posibilitan la reproducción de desigualdades al interior de ésta.

Si queremos pensar en construir cambios significativos desde la escuela dirigidos hacia la cultura de paz e igualdad sustantiva es importante conocer el proceso histórico que llevó a normalizar diferencias a partir del sexo en la cultura escolar actual, cuestionarlas y buscar cambiar las condiciones que reproducen injusticia, que invisibilizan, excluyen o desvalorizan a las alumnas.

Preguntas guía:

¿Cuál es el origen de las instituciones educativas de nivel primaria en México?

¿Por qué la religión fomenta la desigualdad entre hombres y mujeres?

Pilar Gonzalbo (2003), menciona que en la historia de la colonia la religión católica tuvo gran importancia en el ámbito educativo, ya que a través de la evangelización y el establecimiento de instituciones educativas en México se buscaba inculcar principios de vida familiar mediante normas canónicas. Mediante el discurso

religioso se intentaba justificar el dominio de los hombres y tanto la sumisión como subordinación de las mujeres.

Dorothy Tanck (2003) señala durante los siglos XVI y XVII la instrucción formal más generalizada para las niñas era la enseñanza diaria de la doctrina cristiana, las familias enviaban a sus hijas e hijos a la iglesia para recibir enseñanza religiosa por una o dos horas.

A principios del siglo XVIII el virrey marqués de Valero expidió un decreto para ordenar el establecimiento de escuelas de lengua castellana una para niños y otra para niñas, posteriormente se fueron fundando escuelas en todas las parroquias financiadas por “las cajas de comunidad de los pueblos, por los padres de familia o los sacerdotes” (Tanck, 2003,p.46)

En 1753 se abrió la primera escuela pública femenina en la Ciudad de México, el Colegio de Indias de Nuestra Señora de Guadalupe. La segunda escuela fue el Colegio de la Enseñanza en 1755. En donde se enseñaba doctrina cristiana y los oficios a los que se inclinaban o aquellos de sus familias, coser, hilar, guisar, hacer flores, moler chocolate, lavar, hacer bizcochos y dulces, con la intención de que atendieran un oficio que les sirviera para ayudar en el sustento familiar. Y únicamente se enseñaba a leer y a escribir a aquellas que mostraran mejores inclinaciones y que se esperara que les llegara a ser útil. (Tanck, 2003).

En 1793 el colegio de las Vizcaínas en la Ciudad de México que era un internado para niñas españolas, abrió salones para ofrecer clases de primeras letras a todas las niñas que quisieran asistir: españolas, indias sin importar la clase o condición. En él, se enseñaba doctrina cristiana, a leer, escribir, contar, coser, bordar y tejer. A los pocos años se convirtió en la escuela pública gratuita más grande y famosa para niñas en la ciudad. (Tanck, 2003).

Anne Staples (2003) destaca que en 1842 la Compañía Lancasteriana abrió una escuela en la Ciudad de México y se fueron abriendo más opciones de escuelas para niñas. Sin embargo después de dominar las primeras letras pocas oportunidades se les ofrecía a las mujeres, mientras que para los hombres si había

opciones académicas, ya que eran quienes podían participar en el mundo universitario y político. “El sentir de la sociedad es que las mujeres tenían que dedicarse al hogar, y que era una pérdida de tiempo estudiar materias que no mejoraran la calidad de su desempeño dentro de la casa” (Stapples,2003, p.96). Y fue hasta la década de 1880 con el establecimiento de las escuelas normales para maestras que se comenzó con la formación intelectual de las mujeres a lo largo del siglo XIX.

Materiales sugeridos:

Arredondo, María. (2003). Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México. Ciudad de México, México: UPN.

B. Karen. (2016). Inclusión de las mujeres en la educación a través de la historia de México. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=f9VfAAOjta8>

- **Séptimo principio: Analizar las consecuencias de la pandemia para las mujeres respecto a la violencia y desigualdad.**

La pandemia por COVID-19 provocó diversas afectaciones a la población en la salud así como en los ámbitos económico, educativo, social y laboral a nivel nacional e internacional. Sin embargo se pudo distinguir que las mujeres fueron uno de los sectores de la población que fueron mayormente afectadas frente a la profundización de la desigualdad y violencia. Ante las medidas de confinamiento se visibilizó que los hogares no fueron un lugar seguro para muchas y profundizó las desigualdades preexistentes dentro y fuera de los mismos.

La pandemia implicó un retroceso en la lucha de las mujeres para tener acceso a sus derechos y es importante tener presente esta situación al analizar las consecuencias de una crisis mundial como ésta.

Pregunta guía:

¿Cuáles fueron las consecuencias de la pandemia para las mujeres ante las medidas de confinamiento?

De acuerdo con el informe CEPAL-UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* y el Informe especial COVID-19 *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe*, el confinamiento profundizó las desigualdades de género ya que se incrementó la carga de trabajo de las mujeres de manera exacerbada. Las mujeres dedicaron tres veces más tiempo que los hombres a actividades simultáneas como el trabajo a distancia, el trabajo de cuidados y doméstico no remunerado. Además aumentó la violencia hacia las mujeres y niñas dentro de los hogares.

Respecto al desempleo, la disminución de ingresos, así como los incrementos de la pobreza “afectaron más a las mujeres y reforzaron los nudos estructurales de la desigualdad de género” (CEPAL, 2021, p.2). Lo cual visibilizó la gravedad de la situación para las mujeres y que sus condiciones frente al contexto actual son desiguales, e impiden su desarrollo y bienestar.

Las diversas notas del sitio COVID-19 y Género del CIEG (2020-2022), en México y en América Latina, destacan que la pandemia generó mayores problemas en la salud mental de las mujeres, entre ellos estrés, ansiedad, culpa, ataques de pánico y depresión, estos se relacionaron con el agotamiento físico debido a la sobre carga de trabajo remunerado más el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Mostrando que se profundizó la desigualdad en los hogares ya que antes de la pandemia se había demostrado que las mujeres dedican tres veces más que los hombres al trabajo doméstico y de cuidados. En el ámbito económico las mujeres fueron las más afectadas debido a la pérdida de empleo y la disminución de ingresos. Aumentó la violencia hacia las mujeres y niñas durante el confinamiento, el abuso sexual infantil y los embarazos de niñas y adolescentes (siendo el abuso sexual el principal factor).

Materiales sugeridos:

CIEG-UNAM. (2020-2022). COVID-19 Y género. Notas. Disponible en <https://cieg.unam.mx/covid-genero/notas-trabajo-domestico.php>

ONU-MUJERES. (2020). COVID-19 y su impacto en la violencia contra las mujeres y niñas. Disponible en

https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documents/Publicaciones/2020/Abril%202020/COVID19_ViolenciaMujeresNinas_General_abril2020.pdf

- **Octavo principio: Destacar la importancia de la participación docente a través de una práctica educativa crítica y el autorreconocimiento de las posibilidades para contribuir en la transformación de la cultura.**

La docencia tiene un papel fundamental para a través de la educación contribuir en construir posibilidades de cambio en la forma de percibir el mundo, de crear conocimientos, de establecer relaciones y generar experiencias que permitan responder de manera crítica e intervenir frente a diversas problemáticas, entre ellas la desigualdad de género y violencia hacia las mujeres.

Es importante el reconocimiento social y del Estado hacia la profesión docente, sin embargo es necesario también el autorreconocimiento de su propio valor como profesionales de la educación, de las posibilidades que tienen y que pueden crear desde las escuelas para contribuir en la transformación de la cultura.

Es fundamental la participación activa docente para sumar esfuerzos que permitan desde la práctica educativa crítica construir condiciones para contribuyan en el logro de la igualdad sustantiva y una cultura de paz.

Preguntas guía:

¿Por qué es importante la participación docente para lograr la transformación de la cultura?

¿Cómo poder lograr una práctica educativa crítica?

¿Cuáles son las posibilidades que se tienen desde la docencia para contribuir en la transformación de la cultura a través de una práctica educativa crítica?

De acuerdo con Ofelia Moreno, Irma Pérez y Leticia Martínez (2020), la profesión docente es compleja, necesaria e importante porque implica fortalecer y desarrollar capacidades intelectuales, académicas, sociales y de convivencia en las alumnas y

alumnos, además de fomentar el deseo por mejorar en diversos ámbitos. Destacan la importancia de que las y los docentes analicen y valoren su quehacer educativo, así como las posibilidades que tienen para reorientar constantemente su labor y diseñar estrategias que permitan intervenir de manera positiva a través de la enseñanza para responder ante problemáticas concretas enriqueciéndose de la práctica y la teoría. Además mencionan que para lograr una práctica educativa crítica se requiere de una preparación y actualización que oriente y favorezca la movilización de saberes y reflexión constante.

Guillermina Tiramonti (2007), aborda que la participación docente es fundamental para hacer de la escuela una institución de la modernidad que permita un vínculo con el pasado, el presente y la construcción de un futuro que permita pensar la ruptura de la tradición, resignificar la educación y ser portadora de propuestas para la transformación cultural, donde no sólo se modifiquen contenidos, formatos, lenguajes y soportes, sino también la cosmovisión del mundo; desde donde se propongan valores y modos de vinculación desde lo individual y colectivo para volver el mundo más acogedor para la humanidad.

Brisa Varela (2015) señala que aunque existe cada vez mayor conciencia respecto a que la escuela ha sido reproductora de desigualdades de género y que es indispensable una intervención docente clara y transformadora, para lograrla se necesita destacar la importancia de la formación y actualización docente con el objetivo de fortalecer la reflexión sobre el rol docente y la escuela dentro de un contexto histórico donde se constituyen relaciones de poder asimétricas y patriarcales. Así como la participación de manera activa en la discusión, preocupación, análisis crítico a partir de la teoría y la práctica para poder cambiar la acción educativa, generar rupturas en las actitudes y posiciones que reproducen la desigualdad de género en el contexto escolar.

También Valera (2015), destaca la importancia de la participación docente para colaborar en la construcción social del conocimiento, la comprensión y explicación de la complejidad del pasado y presente, en un contexto regional, nacional y mundial. De incluir el género como categoría analítica, para promover el cambio a

través de prácticas cotidianas en el ámbito escolar. Porque “muchas veces, el conflicto que representa la desigualdad de género es solapado, relegado u omitido, y muchos aspectos que lo explican permanecen ocultos a los ojos de docentes que han naturalizado el sexismo. Modificar este posicionamiento implica un recorrido individual y colectivo, guiado por especialistas a través de talleres” (Varela p.225).

Por ello menciona la importancia de:

Reflexionar respecto a los prejuicios que cada docente lleva de manera autobiográfica y se muestran en su práctica docente.

Mantener una autovigilancia de la propia práctica educativa.

Apropiarse de actitudes que permitan relacionarse sin prejuicios de género.

Tener disponibilidad para valorar aquellas diferencias que posibilitan la desigualdad de género dentro de la escuela y la comunidad.

Capacitarse en formas de enseñanza libres de estereotipos sobre roles de hombres y mujeres en el ámbito social.

Pensar en aquellas cuestiones que suelen permanecer invisibles, por ejemplo: ¿Cuál es la orientación de los contenidos de los materiales para leer en clase? ¿Qué respuestas se dan frente a determinados conflictos sobre la desigualdad, discriminación y violencia de género a escala internacional, nacional, local y dentro de las escuelas?

Mabel Campagnoli (2015), señala que el rol docente tiene gran relevancia para la producción de sentido social desde la institución escolar, desde donde se requiere un compromiso sensible que sea continuo que permita la reflexividad constante frente a las manifestaciones del sexismo y androcentrismo, que permita involucrar a alumnas y alumnos para lograr una vigilancia antiandrocéntrica y antisexista que abarque: los modos de decir, los contenidos de las asignaturas, las actitudes, las consignas de trabajo, entre otros. Además ofrece las siguientes sugerencias para la práctica docente:

Buscar el equilibrio y proporción de mujeres y hombres en el reparto de actividades, cargos y responsabilidades.

Revisar la comunicación escrita en circulares oficiales, carteles y otros materiales de difusión para asegurar el uso del lenguaje no sexista.

Vigilar que los espacios se ocupen de forma equilibrada por alumnos y alumnas para evitar que sean acaparados por un solo género.

Supervisar que los recursos didácticos sean utilizados por hombres y mujeres de forma equilibrada.

Evitar en la comunicación oral cotidiana expresiones estereotipadas, por ejemplo: “dile a tu mamá que te lave el uniforme.”

Materiales sugeridos:

Agencia de la Calidad de educación. (2019) Recorta los estereotipos de género. Disponible en https://pbs.twimg.com/media/D_oCduNXsAEnmbg?format=jpg&name=large

Revista entre maestr@s. (2016-2017) UPN. 16/17(59/60) Disponible en <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/entre-maestrs/10-revista-entre-maestrs/382-numero-59-60>

- **Noveno principio: Hacer uso del lenguaje no sexista para nombrar a las mujeres, destacar la producción y participación de las mujeres en las distintas áreas del conocimiento.**

En nuestra cultura existe gran diversidad de expresiones que dan cuenta del proceso de interiorización y normalización en la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones y otros espacios de socialización de una concepción androcéntrica de la realidad.

Reconocer que el lenguaje es un factor que reproduce la desigualdad entre hombres y mujeres, establece jerarquías, perpetúa estereotipos que posicionan a las mujeres en condiciones de desventaja y en diversas situaciones invisibiliza su papel en la sociedad, permite comprender la importancia de hacer uso del lenguaje no sexista

como elemento clave desde el cual intervenir en la cotidianidad dentro y fuera de la escuela para nombrar, reconocer, representar y valorar a la existencia de las mujeres, así como su participación y aportes en diversos ámbitos de la vida y áreas del conocimiento.

Preguntas guía:

¿Qué es el lenguaje no sexista y por qué es necesario?

¿Por qué es importante destacar la participación de las mujeres en distintas áreas del conocimiento?

El lenguaje de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2018), es el medio a través del cual expresamos pensamientos e ideas, nombramos, interpretamos, creamos, definimos, establecemos lo que existe y lo que no existe. Además señala que es un mecanismo de reproducción de estereotipos, que discrimina e invisibiliza a las mujeres, las excluye, desvaloriza y subordina, ya que continúa reconociendo y destacando a los hombres a través de los recursos lingüísticos, ejemplo de ello es el uso del masculino genérico que consiste en hacer uso del masculino como la forma para referirse a un grupo de mujeres y hombres, el cual anula la posibilidad de nombrar a las mujeres.

Por medio del lenguaje se refleja y refuerza la ideología patriarcal, aunque también se puede contribuir en modificarla haciendo uso de un lenguaje no sexista, el cual es una herramienta reivindicativa y crítica para visibilizar a las mujeres, que constituye un elemento para el cambio cultural en favor de la igualdad entre hombres y mujeres.

Señala que en castellano o español existen recursos semánticos, morfológicos y sintácticos para referirse a las mujeres y hombres con igualdad, y comparte algunas alternativas para el uso del lenguaje no sexista:

Tabla 5. Recursos y ejemplos para el uso del lenguaje no sexista

Recurso	Ejemplos
Desdoblamiento	Profesoras y profesores, alumnos y alumnas, ciudadanas y ciudadanos.
Uso de sustantivos comunes o epicenos	Las y los integrantes, las y los participantes, las y los estudiantes.
Parafrasear para evitar el masculino genérico o buscar sinónimo sin carga de género	La infancia, artistas, la humanidad, el profesorado.
Agregar las palabras “mujeres y hombres”	Estudiantes, mujeres y hombres. Solicitantes, hombres y mujeres. Artistas, mujeres y hombres.
Agregar la palabra personas	Persona emprendedora, persona solicitante, persona adulta.
Emplear pronombres	Quienes conduzcan, cuando alguien escucha, quienes participen.
Modificar los verbos	Discute en equipo, comenta con el grupo, cuando escuchamos.
Omitir el masculino genérico	Al terminar, muestra el dibujo y explícalo. En conferencia de prensa, explicaron. La aplicación permite anotar y resaltar.

Nota: elaboración propia datos recuperados del Instituto Nacional de las Mujeres. (2018), Manual de comunicación no sexista. Ciudad de México, México: INMUJERES.

El Instituto Nacional de las Mujeres (2018) señala que es importante aprender a nombrar a las mujeres, como personas que participan activamente en el desarrollo económico, político, social y cultural de cada país. Lo cual constituye un acto de justicia, respeto y reconocimiento de sus derechos de ciudadanía, el cual a su vez

permite avanzar en la búsqueda de la igualdad en todos los ámbitos de la vida, incluido el académico.

Materiales sugeridos:

Pérez, María. (2016). Manual para el uso de un lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual_Lenguaje_Incluyente_con_perspectiva_de_g_nero-octubre-2016.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana. (2016). Comunicación no sexista- Sexismo y uso del masculino genérico. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JyeKG0touG0>

CIEG/UNAM. (2022). Anti-manual de la lengua española para un lenguaje no sexista. Disponible en <https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/218.pdf>

- **Décimo principio: Promover la participación, toma de la palabra, vinculación de las mujeres e impulsar su desempeño en las STEM.**

A lo largo de la historia se ha aceptado, destacado y reconocido la participación de los hombres en el espacio público, en las distintas áreas del conocimiento y en la toma de la palabra. Mientras que las mujeres han vivido diversos procesos de invisibilización, segregación y exclusión que han implicado procesos de lucha para poder participar, tomar la palabra y tener acceso a las distintas áreas del conocimiento. Es necesario romper con el estereotipo de que las niñas “calladitas se ven más bonitas”, promover la importancia de su participación en todo ámbito, el reconocimiento de su voz y fomentar su desarrollo así como desempeño en cualquier ámbito de su interés, en especial en aquellos donde su presencia es menor como es el caso de las STEM. Además es indispensable promover el vínculo entre mujeres para que logren significar experiencias, promover su organización y establecer relaciones significativas que produzcan beneficios mutuos en defensa de sus derechos.

Pregunta guía:

¿Por qué se necesita promover la participación, toma de la palabra, vinculación entre mujeres e impulsar su desempeño en las STEM?

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el INMUJERES (2016), las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la participación, sin embargo frente a la situación de desigualdad, violencia y discriminación que enfrentan las niñas y adolescentes en la Ciudad de México es fundamental promover la participación de las niñas y adolescentes. Menciona que la participación es una acción multidimensional, que significa opinar, dialogar, tomar decisiones e intervenir en asuntos de distinto orden entre ellos el político, en situaciones que las afectan que son clave para el goce pleno y efectivo de sus derechos. Por ello es necesario reconocer la importancia de sus voces, su posicionamiento, inquietudes, preocupaciones, vivencias y propuestas.

Marcela Lagarde (2006), aborda que las relaciones entre mujeres son complejas porque están atravesadas por normas de género y están arraigadas en la prohibición patriarcal del pacto entre mujeres que pretende mantener la supremacía masculina a través del pacto entre hombres. Señala que en nuestra cultura no se han enseñado conocimientos, habilidades y destrezas para fortalecer el vínculo entre mujeres y pactar, reconocer acuerdos y discrepancias con el respeto que se le exige al mundo para las mujeres. Por ello es importante promover la creación de vínculos de apoyo entre mujeres desde edades tempranas, de construir relaciones positivas, alianzas que permitan potenciar la fuerza para defender los derechos en el mundo y contribuir en acciones contra toda forma de opresión vivida a través de la sororidad. La sororidad la describe como una posición política y un pacto entre mujeres, que “emerge como alternativa a la política que impide a las mujeres la identificación positiva de género, el reconocimiento, la agregación en sintonía y la alianza.”(p.125).

De acuerdo con la ONUMJERES (2022), en el mundo existe una brecha de género entre hombres y mujeres que cursan estudios de enseñanza superior en STEM

(ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Mientras que en México en 2020 por cada 100 hombres inscritos en el campo de ingeniería, construcción y manufactura estaban inscritas 45 mujeres, en carreras vinculadas a las ciencias de la computación se encontraban 31 mujeres inscritas por cada 100 hombres. Señala que esta brecha debe atenderse desde distintos ámbitos, incluido el educativo para que desde edades tempranas en las escuelas se contribuya en lograr un incremento significativo en la cantidad de niñas con interés en estas carreras profesionales, ya que ello contribuye en brindar igualdad de oportunidades para las niñas estudien lo que desean, logren desarrollarse y fortalecer su presencia en todas las carreras. Lo cual, es un factor que ayudaría a reducir la brecha salarial de género, mejorar la independencia económica de las mujeres. De manera que son fundamentales las actividades en las que las niñas conozcan a mujeres científicas que las puedan inspirar y sean referentes para ellas.

Materiales sugeridos:

Instituto Estatal de Mujeres NL (2020). ¿Qué es la sororidad? Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=x8Vy9cF0At4>

Mónica Taher (2021). Más niñas y jóvenes en carreras STEM para reducir la brecha de género. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2pGwWxWroeM>

- **Undécimo principio: Revisar los contenidos de los programas de estudio y materiales para adaptarlos evitando la reproducción de estereotipos y roles de género.**

Una educación crítica que esté dirigida hacia el logro de la igualdad sustantiva y la cultura de paz, requiere poner central atención en los contenidos y materiales que se utilizan en las clases y la escuela día a día para evitar que niñas y niños naturalicen e interioricen concepciones estereotipadas de las mujeres y hombres que limiten su percepción de la realidad y perpetúen la desigualdad. Hay que cuestionar la supuesta neutralidad de los contenidos educativos, ya que están

pensados desde un posicionamiento que puede no tener una perspectiva de género y reforzar estereotipos y roles de género de forma implícita o explícita.

Pregunta guía:

¿Cuál es la importancia de revisar los contenidos, así como materiales educativos y adaptarlos para evitar reproducir estereotipos y roles de género?

María Pérez (2015) señala que se debe cuidar que la información, contenidos y materiales que se compartan en la escuela eviten estereotipos, roles, prejuicios y prácticas que contribuyan a perpetuar la situación de subordinación, exclusión, invisibilización, violencia y discriminación de las mujeres, por ello es importante tomar medidas e implementar mecanismos para revisarlos e incluir aquellos que promuevan condiciones de igualdad y respeto a la dignidad y derechos.

La Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2015), menciona que de manera habitual se enseñan a partir de los objetivos y contenidos de los planes de estudio roles y estereotipos de género que consideran a las mujeres inferiores respecto a los hombres. Por esta razón es indispensable mantener atención en las imágenes, los protagonismos, las autorías, los textos, videos o películas que se utilicen en el proceso educativo de niñas y niños. Ya que por ejemplo: hay cuentos donde los hombres se muestran como héroes valientes que salvan el mundo y a las mujeres las presentan con un rol pasivo, esperando a ser rescatadas, dulces y delicadas. Para poder detectar en los cuentos estereotipos y roles de género proponen realizar 7 preguntas (p.8):

1. El título del cuento ¿qué nos transmite?
2. ¿Cuántos personajes son femeninos y masculinos? ¿Quién protagoniza la historia?
3. ¿Qué función social, actividades, valoración se le asigna a cada personaje?
4. ¿Qué características físicas, psicológicas y emocionales tiene cada personaje?

5. ¿Qué ilustraciones acompañan a la narración?
6. ¿El lenguaje invisibiliza a las mujeres?
7. ¿El desenlace es feliz? ¿En qué consiste esa felicidad?

Y para el análisis de los textos escolares, proponen:

1. Frecuencia de aparición de mujeres: contenidos, ilustraciones, número de autoras v/s número total de autorías.
2. Tipos de participación de las mujeres.
3. Atribución de roles: calificación de temas, características, sentimientos, patrones de comportamiento asociados a las mujeres.
4. Uso del lenguaje: ¿ nombra a hombres y mujeres?

Materiales sugeridos:

Comisión Interna para la Igualdad de Género. (2021). ¿Por qué son dañinos los estereotipos de género? Disponible es <https://www.youtube.com/watch?v=XmADfrA68C0>

Mora, Alma. (2010) Violencia y desigualdad de género en el aula. Disponible en https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_27/decisio27_saber6.pdf

- **Duodécimo principio: Diseñar actividades que permitan generar redes de apoyo y trabajar de manera colectiva al identificar problemas sociales, objetivos comunes y desarrollar propuestas de intervención que posibiliten el bienestar.**

Es importante diseñar actividades para que niñas y niños desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan identificar problemas sociales, establecer objetivos y proyectos comunes en busca de una mejora social y del bienestar, es indispensable involucrarlos en la construcción de posibilidades para la transformación cultural,

reconociendo que su trabajo colectivo y participación activa son esenciales para posibilitar cambios significativos en beneficio de todas y todos.

También es importante reconocer la necesidad de crear redes solidarias entre profesoras que permitan trabajar de manera colaborativa en un proyecto común que supere el individualismo y las barreras cotidianas que obstaculizan la organización, la escucha activa y formas de relación desde la colectividad, la empatía y el sentido de pertenencia como gremio. A su vez, problematizar por qué esto es un reto en nuestra sociedad.

Preguntas guía:

¿Qué son las redes de apoyo?

¿Por qué son importantes para trabajar de manera colectiva en la identificación de problemas y desarrollo de propuestas de intervención?

Rosaelvira Aliaga *et al.* (2022) mencionan que a partir de la docencia se requiere una enseñanza activa y participativa que fomente la interacción, identificación, desarrollo de propuestas ante los problemas sociales, ya que el trabajo colectivo permite preparar a las niñas y niños para la vida en democracia, promover la cohesión social y sentido de comunidad, la responsabilidad, además permite experiencias y conocimientos donde se encuentran expectativas en común, metas, sueños y objetivos.

Ela Telléz (2010), aborda que es importante despertar en la conciencia de la humanidad la importancia de generar redes de apoyo, es decir, lazos que permitan brindar apoyo ante las situaciones que se presentan en la actualidad, que lastiman a las personas y las comunidades, que posibiliten el acercamiento y la búsqueda mutua, la cooperación y sana convivencia, el crecimiento personal y colectivo, para nutrir las relaciones democráticas, justas y respetuosas, para reforzar el sentido de comunidad así como el reconocimiento de lo que somos y lo que deseamos.

Materiales sugeridos:

OEI. (2021). Cuidado mutuo en la comunidad docente. Disponible en <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/09/Cuidado-mutuo-en-la-comunidad-docente.pdf>

Vásquez, Claudia. ¿Qué son redes de apoyo? Hasta minuto 20:25. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QEYqRWO-LRg>

- **Decimotercer principio: Priorizar actividades que permitan el contacto permanente consigo misma/o, con las otras/os y el entorno, que recuperen experiencias, posibiliten la expresión y atención de sentimientos y emociones.**

Ofrecer una educación integral requiere atender la afectividad humana que nos constituye, la cual tiene un papel central en la cotidianidad en el aula y en el establecimiento de relaciones con las otras y los otros. Es importante priorizar actividades que permitan el autoconocimiento, el reconocimiento de sentimientos y emociones, así como posibilitar un ambiente de confianza para que cada alumna y alumno pueda expresarlos de la forma que se le facilite, por ello es necesario mantener atención y mostrar interés por lo que comunican de forma oral, corporal, escrita etc.

Preguntas guía:

¿Por qué es importante el contacto permanente consigo misma/o, con las otras/os y el entorno?

¿Por qué es necesario recuperar las experiencias de las infancias, posibilitar su expresión y atender sus sentimientos y emociones?

Patricia Mar (2007), desarrolla que el contacto consigo mismo/a se encuentra en construcción permanente y que una educación confluyente es decir aquella que conjunta lo cognitivo y lo emocional requiere que la profesora o profesor promueva ese contacto con la zona interna (consigo) para poder tener contacto con el entorno

la zona externa, pregunta “¿qué sensibilidad hacia “las necesidades” del medio ambiente puede tener un alumno/a que no es sensible a sus propias necesidades?” (p.99). Señala que el contacto “consigo” es necesario para lograr el contacto con las otras/otros, con el tema y con el entorno. Destaca que el aprender a expresar y escuchar, tratar de ver desde distintas perspectivas y reconocer que la acción individual tiene efectos sobre lo grupal es esencial para el contacto. Además comparte que es importante reconocer que el aprendizaje está vinculado con la experiencia, con los sentimientos y con la propia visión del mundo.

Una actividad que propone para trabajar en el autoconcepto y profundizar en la visión que tienen de sí, es hacer una representación de sí mismos/as y hablar sobre ella a través de las preguntas: cómo soy, cómo me veo, cómo me cuido qué necesito para estar bien, cómo me siento cuando estoy bien.

Para trabajar en la visión de las otras y los otros: ¿Qué piensan las otras personas sobre mí? ¿Qué similitudes y diferencias hay entre mi autoconcepto y el de las otras? ¿Hay alguna diferencia entre lo que pienso de mí y lo que piensan de mí? Y como actividad comparte “el apapacho” donde se expresan virtudes que ven en las otras y otros y hacen contacto físico afectuoso.

Para trabajar con el entorno inmediato: la escuela ¿Cómo es mi entorno escolar? ¿Cómo es mi entorno áulico? ¿Cómo me relaciono con mis compañeros/as, maestras/os, autoridades y personal?

Marisol Cabrera y Lucía Silvera (2022), abordan que en educación primaria es importante contribuir en el desarrollo socioemocional de las niñas y niños, ya que los contextos en los que conviven como la escuela, son agentes formativos de valores, actitudes, experiencias e interacciones esenciales para su desarrollo personal, afectivo y social. Señalan que el desarrollo socioemocional involucra la capacidad de reconocer y comprender sus sentimientos y emociones, así como comportamientos, establecer relaciones con su compañeras y compañeros, adaptarse a los cambios, resolver problemas personales e interpersonales y afrontar desafíos de la vida diaria. Donde la confianza, seguridad, amistad, afecto son importantes, por ello es necesaria una relación positiva con las y los docentes que

les inspire confianza y seguridad para expresar sus emociones, miedos, dudas y experiencias.

También señalan que atender los emociones y sentimientos de las alumnas y alumnos contribuye en su preparación para la vida, influye en su salud mental de forma positiva, en su autoconocimiento, en el conocimiento de las y los demás, en el respeto a las otras y otros y al entorno donde viven, así como el desarrollo de otras habilidades más allá del desarrollo de conocimientos concretos de las asignaturas del currículum escolar. (Cabrera y Silvera, 2022).

Materiales sugeridos:

UNAM. (2022). Diccionario de las emociones. Disponible en <https://www.gaceta.unam.mx/especial-diccionario-de-las-emociones/>

- **Decimocuarto principio: Privilegiar en las actividades el movimiento del cuerpo, el desplazamiento, la libertad, la creatividad y el juego.**

El aula y la escuela son espacios que implican disciplinamiento y control de los cuerpos donde se busca frecuentemente que las niñas y los niños permanezcan sentados y en silencio poniendo atención a la clase, lo cual tiene gran impacto en la percepción que construyen del espacio, en la forma en que establecen relaciones, en su personalidad y subjetividad humana. Es necesario concebir el cuerpo, el movimiento, el desplazamiento y el juego esenciales para generar experiencias que contribuyan en el desarrollo integral de cada alumna y alumno, donde puedan hacer uso de todos sus sentidos, disfrutar, aprender, divertirse y relacionarse con las compañeras y compañeros desde lógicas distintas que rompan con la rigidez en el proceso educativo.

Pregunta guía:

¿Por qué son importantes las actividades que impliquen el movimiento del cuerpo, la libertad, la creatividad y el juego?

Aída González y Clara González (2010), mencionan que desde una mirada integral compleja del ser, no se puede pretender concebir el cuerpo y mente de manera separada como lo intentaba la postura cartesiana. Ya que las personas cuestionan su historia, piensan, imaginan y se transforman a través del cuerpo. Señalan que “nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y finalmente, conforma una corporeidad a través del movimiento, la acción y la percepción sensorial” (176). Y que el concepto de corporeidad nos permite mirar la relación cuerpo-sujeto-cultura, es decir comprender el modo de estar en el mundo.

También destacan que el cuerpo es una construcción social que se transforma a través de la educación, por ello es importante el papel de la motricidad en la cotidianeidad de la escuela para estimular el movimiento del cuerpo intencionado y significativo, que permita el autoconocimiento, la creatividad, la expresión, conciencia y autorregulación, relación, comunicación, goce, convivencia, además de promover la salud y contrarrestar el sedentarismo.

El movimiento es el cambio de posición o de lugar del cuerpo que permite el desplazamiento. La motricidad es la forma de expresión de la persona, como acto intencionado y consciente que involucra la subjetividad y la complejidad humana. “La motricidad es también creación, espontaneidad, intuición, es manifestación de intencionalidad y personalidades.” (González y Gonzáles, 2010, p. 177).

González y González (2010) mencionan que es necesario que las y los docentes “vivencien su propia motricidad y corporeidad para comprenderlas, y así poder comunicar y enseñar a otros/as” (p.182). Y contribuir en que las y los alumnos tomen conciencia de la unicidad del cuerpo, de su corporeidad, su expresión, de su autonomía y libertad, de la energía que impulsa la vida, de la toma de conciencia de quiénes son, dónde están y hacia dónde quieren ir.

Respecto al juego Patricia Solís (2018) menciona que es una actividad inherente a la humanidad, que permite explorar, descubrir, aprender, interactuar y favorecer la comunicación y expresión. También es un componente esencial que contribuye en el desarrollo físico, el bienestar cognitivo, social y emocional de las niñas y niños. Ya que fomenta la libertad, la curiosidad, la diversión, el uso de la creatividad al

mismo tiempo que desarrolla la imaginación y habilidades, así como destrezas físicas, cognitivas, y emocionales. Destaca cinco áreas que se potencian a través del juego: la afectividad, la motricidad, la inteligencia, la creatividad y la sociabilidad. Por ello es fundamental que se brinden oportunidades de juego libre y dirigido en el proceso educativo de niñas y niños.

Materiales sugeridos:

Susana Maldonado. (2019). *Cuerpo y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- **Decimoquinto principio: Favorecer un ambiente en donde se coloquen los cuidados y la no-violencia al centro de las relaciones interpersonales, interespecie y socioafectivas.**

Para contribuir en la construcción de relaciones que permitan la igualdad y la paz es fundamental priorizar los cuidados y la no-violencia en el establecimiento de todo tipo de relaciones, entre personas, con especies no humanas, con el medio ambiente, reconociendo y valorando las interrelaciones en el mundo, también es fundamental dejar de responsabilizar únicamente a las mujeres de los cuidados e involucrar a hombres y mujeres por igual. Por ello es necesario desde la cotidianeidad del aula que los cuidados y la no-violencia sean para las niñas y los niños una forma de vida, que se vuelva parte de su cotidianeidad tanto en la escuela como fuera de ella.

Pregunta guía:

¿Por qué es necesario favorecer un ambiente donde se prioricen los cuidados y la no-violencia en todo tipo de relaciones?

Marta Lamas (2021) menciona que la no-violencia es un concepto complejo que involucra cuestionar la internalización de la crueldad humana, proceso que inicia en

la infancia cuando se permite e incluso se alienta a que niñas y niños torturen a los animales, “arrancándole las alas a las mariposas o cortarle la cola a una lagartija hasta incluso golpear a sus mascotas, y quienes los rodean consideran esas conductas como simples travesuras” (p.158). Agrega que implica luchar contra todas las violencias reconociendo que causan daños y sufrimiento, que lleva a cuestionar, organizar y preparar acciones contra la violencia hacia las mujeres, los grupos vulnerables, el medio ambiente, hacia los animales, no solo con animales de compañía sino también aquellos animales que son tratados con crueldad en los criaderos que son llevados al matadero para ser producto de consumo. Y retoma a Martha Nussbaum, quien señala que:

Una justicia verdaderamente mundial requiere no solamente incluir a otros seres de nuestra propia especie que tienen derecho a una vida decente, sino también incluir a otros seres sintientes cuyas vidas están entremezcladas compleja e inextricablemente con las nuestras (2012, p.319).

Carol Gilligan (2013), señala que en la cultura patriarcal se responsabiliza a las mujeres de los cuidados, sin embargo no son cuestión exclusiva de las mujeres sino que en un contexto democrático el cuidado es una ética humana de interés colectivo que implica cuidar de una/o misma/o y de las/os demás. Por ello favorecer un ambiente donde las niñas y niños establezcan relaciones horizontales, de comprensión y preocupación mutua, empatía, sensibilidad, reconocimiento, compasión, cooperación, donde se reconozca que la responsabilidad por la vida y el bienestar es parte de la resistencia política ante el poder patriarcal.

Materiales sugeridos:

CINDE. (2017). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/773/77352074050/html/>

Díaz, Andrea (2020). Ecofeminismo: poniendo el cuidado al centro. Disponible en https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2019000400004

- **Decimosexto principio: Guiar la resolución de conflictos a través de la justicia restaurativa en donde se implique a la comunidad educativa.**

Frente a los conflictos en las escuelas se opta por castigos y sanciones que la comunidad educativa cree adecuadas según la conducta o falta, sin embargo es necesario tener una mirada más amplia ante la resolución de conflictos para poder ofrecer una intervención con alternativas que prioricen el diálogo, que atienda la situación no de manera momentánea sino pensando a largo plazo, en las afectaciones a los vínculos sociales que permita tomar decisiones que involucren a todas las partes involucradas para poder trabajar en reconstruirlos y que no vuelva a repetirse esa situación dentro o fuera de la escuela.

Pregunta guía:

¿Qué es y en qué consiste la justicia restaurativa aplicada en entornos escolares?

Mónica Sánchez (2019), menciona que de manera tradicional se utiliza la justicia punitiva ante los conflictos en la que se busca castigo para la persona transgresora pero muchas veces no considera reparar el daño causado. Mientras que la justicia restaurativa es una propuesta de cambio frente al paradigma de la justicia punitiva, que busca el diálogo, la mediación para lograr acciones que permitan a la víctima sentirse retribuida y a la persona victimaria asumir la responsabilidad de sus actos para resolver la situación.

Señala que la justicia restaurativa en el contexto escolar es una herramienta que busca reparar el daño causado por problemas, agresiones, conflicto entre integrantes de la escuela, lograr que asuman su responsabilidad y reconozcan errores, esto sin castigar a nadie sino priorizando la comunicación, el respeto y el logro de acuerdos para generar conciencia que permita promover actitudes de cambio, de esta manera evitar que se repitan los hechos. Además, busca una reparación que permita que la persona transgresora (Sánchez, 2019):

- Asuma la responsabilidad de sus actos.
- Comprenda las consecuencias de sus acciones.

- Reflexione antes de actuar, para actuar de manera más consciente.
- Aprenda a ponerse en el lugar de la otra o el otro y genere empatía.
- Repare el error, restituya su autoconcepto positivo y contribuya en que no haya reincidencia.

Y la víctima pueda:

- Sentir que se le está haciendo justicia, que se reconoce que fue víctima de la situación y que merece ser resarcida, para así poder disminuir su resentimiento y cualquier sensación que tenga como frustración, impotencia y rabia.
- Prepararse emocionalmente para aceptar la reparación, lograr construir nuevos vínculos y formas de relacionarse para poder seguir conviviendo en la escuela.

La justicia restaurativa debe generar en cada integrante de la comunidad educativa la capacidad de relaciones con las y los demás de manera armónica, resolver de manera pacífica a través del diálogo diferencias de opinión, para evitar que la restauración del daño sea vista como una herramienta repetitiva.

El manejo de los conflictos desde la justicia restaurativa debe ser una situación de aprendizaje para toda la comunidad educativa, dar la oportunidad para comprender lo sucedido, el entorno de quienes están implicados, sus reacciones para poder realizar la intervención a manera de mediación respetando la voluntad de todas las partes involucradas sin ejercer presión y dando seguimiento a los acuerdos establecidos. (Sánchez, 2019):

Es importante que el proceso se encuentre entre las estrategias de solución de problemas de la escuela donde se involucre un comité de convivencia escolar encargado de ejecutarlos, considerando las siguientes etapas de la justicia restaurativa (Sánchez, 2019):

- Valoración
- Reconocimiento
- Mediación
- Socialización de las decisiones

- Reparación
- Monitoreo
- Reconciliación

Materiales sugeridos:

Neira, Zulma. (2022). Enfoque restaurativo y escuela. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xd4Zr02dufA>

Sánchez, Mónica. (2019). Convivencia escolar: una manera de construir paz en la escuela a través de un modelo de justicia restaurativa. Disponible en <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281345002/html/index.html>

Conclusiones

El taller de formación continua docente que comparto puede contribuir a sensibilizar, promover la toma de conciencia, fortalecer la empatía, así como el compromiso de las y los profesionales de la educación para cuestionar ideas, modificar comportamientos, acciones, contenidos, adaptarlos y lograr una práctica educativa crítica dirigida hacia el logro de la igualdad y la cultura de paz. Este enfoque puede permitirles significar, valorar y aprovechar la educación primaria como fuente de: desarrollo integral, vínculos sociales y afectivos, preocupación y acción colectiva, encuentro, responsabilidad, cuidados mutuos, escucha, comprensión, diálogo, respeto, sana convivencia. Lo fundamental es hacer de la escuela un espacio seguro, en el que niñas y niños puedan disfrutar de su proceso educativo, construir memorias significativas y valiosas para establecer relaciones horizontales constructivas, libres de desigualdad y violencia.

Una aproximación crítica a la cultura escolar en educación primaria muestra la necesidad del cambio, la dificultad tan grande que conlleva la transformación de actitudes y prácticas al igual que la necesidad de la persistencia en la propuesta de acciones, estrategias, intervenciones, principios como los que comparto para intervenir en las escuelas y aulas. Es imprescindible posibilitar cambios generacionales desde la docencia que sean significativos y positivos, que puedan interrumpir la normalización de ideas, acciones, prácticas y actitudes androcentristas, machistas y misóginas que nos dejan lejos del logro de la igualdad sustantiva y relaciones dirigidas hacia la paz, que perpetúan la cultura patriarcal con ella las relaciones desiguales e injustas que afectan mayormente a las niñas y dañan el tejido social.

Para dar respuesta frente a lo que sucede en la escuela como reflejo de una cultura patriarcal, donde la dominación masculina atraviesa la cultura escolar -y se hace presente de distintas formas, algunas de ellas poco visibles- es fundamental articular las experiencias, el saber universitario, las teorías, la investigación, la lectura crítica de la realidad, con espacios que cuentan con gran potencial, valor y fuerza. Esto con el fin de construir oportunidades de cambio como el aula y la escuela, así como con la relevancia que tiene la formación continua de docentes para poder intervenir en estos espacios. Desde dicha articulación, es posible proponer estrategias que enfrenten la complejidad de los retos que existen para a través de la educación atender problemas sociales como la violencia hacia las mujeres y la desigualdad de género.

Es urgente tomar posición y construir cambios de mirada en defensa de la dignidad, derechos, justicia, participación y vida de las niñas y mujeres. Desde la escuela ya no se debe seguir reproduciendo desigualdades, silenciando a las niñas, juzgando su comportamiento cuando no responde al imaginario social, limitando sus posibilidades, invisibilizándolas, reproduciendo estereotipos, dejándolas al margen del discurso de los derechos humanos. Necesitamos seguir fortaleciendo intervenciones pedagógicas que permitan incidir y transgredir la cotidianeidad, así como todo aquello que se ha encarnado en los cuerpos y en la institución escolar

haciéndose pasar por la “normalidad” —las prácticas, hábitos, reglamentos, contenidos, discursos, lenguajes, la Historia y la percepción de la comunidad educativa — para transformarla.

Necesitamos intervenir desde la coeducación y la perspectiva de género para lograr hacer de la escuela un espacio de cambio porque ¿De qué sirve la escuela si no es para transformar las condiciones que causan tanto daño individual y colectivo? ¿Cuál sería el sentido de la escuela si ésta no apuesta por la transformación de la cultura? Una cultura donde se reconozca que las voces de las niñas y las mujeres importan, que les permita sentirse parte de la ciudadanía e integradas en todos los espacios y ámbitos, que tenga claro que la historia no puede seguir escribiéndose sin ellas o haciéndolo únicamente bajo ciertas condiciones, donde exista rechazo hacia la violencia y desigualdad que viven las mujeres y no hacia las demandas de quienes se pronuncian en defensa de la dignidad y derechos de las mujeres y de la humanidad.

Pero también una cultura que permita a las mujeres ser más conscientes de su situación de marginalidad y colaborar activamente en las propuestas del Estado, de la escuela, al intervenir en todos los sistemas en su propia transformación. Las mujeres debemos también participar de forma consciente en nuestro propio cambio y dejar el lugar de víctimas y el deseo de que las cosas cambien para nosotras sin que reconozcamos como somos también parte del problema al encontrar formas de poderes pequeños en nuestros espacios privados. También al castigar a la otra mujer que se rebela, que busca el cambio y es diferente. Por ello es importante que las niñas puedan recibir una educación que les brinde la capacidad de reconocer el poder de su autonomía, de participar y tomar un papel activo en la toma de decisiones personales, sociales y políticas. Impulsar cambios que impacten de manera generacional nuestra participación en distintos escenarios es una manera en que podemos percibir e impulsar transformaciones en lo individual y colectivo.

La coeducación es transgresora y radical porque reconoce que no se ha educado en condiciones de igualdad, analiza cómo se producen y reproducen las diferencias entre hombres y mujeres, el establecimiento de jerarquías que deja en desventaja

a las niñas y mujeres, para poder intervenir con la intención de erradicar la educación sexista y lograr la transformación cultural. Esto a partir de la perspectiva de género como visión analítica, crítica y conceptual que permite analizar las relaciones entre géneros como construcciones sociales e históricas que perpetúan la dominación masculina.

Tanto la coeducación como la perspectiva de género aportan elementos teórico-prácticos valiosos para desarrollar una práctica educativa crítica a través de la formación continua docente, para cuestionar y transformar la cultura androcentrista a partir de acciones conscientes y estrategias dirigidas hacia una cultura de paz e igualdad sustantiva.

Señalar las acciones machistas, misóginas y androcentristas de la cultura patriarcal en la escuela y otros espacios así como de la pasividad de algunas mujeres frente a su propio cambio produce incomodidad, algunas veces se prefiere guardar silencio, evitar el tema, hacer como si no pasara nada, minimizar la complejidad e implicaciones sociales, no prestarles atención. Al respecto Sara Ahmed (2018) en el libro *Vivir una vida feminista* desarrolla que el sexismo es reproducido por técnicas y estrategias que lo justifican, aceptándolo como parte de las tradiciones, como algo que es inevitable y quien lo señala está hablando de un sistema que muchas personas se empeñan en no reconocer. Una de las estrategias es la superación, “que implica que estas historias se superarán solo si las superamos, si las dejamos pasar. [...]Te piden que las dejes pasar, como si lo que impidiera su superación es que tú no las superas” (p.213). Entonces la exposición del problema se vuelve el problema. Sara Ahmed enfoca el problema tomando en cuenta la actitud de las mujeres, su postura y energía también personal.

Las condiciones actuales para las niñas y mujeres requieren ser nombradas, atendidas de forma inmediata por ello es necesario fortalecer una práctica educativa crítica a través de la formación docente que desde la coeducación y perspectiva de género permitan posibilitar condiciones justas y dignas para todas y todos. No es algo sencillo, en ocasiones puede percibirse y sentirse como nadar contra corriente, pero todo esfuerzo es una oportunidad de cambio.

Destaco la participación docente como un elemento fundamental y eje transversal que permita atravesar los muros de la escuela y llegar hasta las familias y la sociedad, para posibilitar cambios de mirada donde el enfoque de género sea parte del acercamiento y análisis de la realidad. Porque ¿qué sería de la escuela sin la participación, compromiso y práctica educativa crítica docente? ¿Cómo se viviría la actividad docente con formas profundas de solidaridad, no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre las propias mujeres?

A partir de los 16 principios que propongo, pretendo que las y los docentes se apropien del valor de su profesión, de las oportunidades que habitan en ella, que conozcan aspectos teóricos sobre la violencia hacia las mujeres con los cuales problematizar y reflexionar respecto a los elementos de la cultura escolar que perpetúan la desigualdad; recuperen la memoria histórica situada que les permita realizar un rastreo y análisis del pasado para comprender el presente como resultado de procesos, luchas, avances y retrocesos que permitan pensar en acciones que sostengan desde la colectividad el futuro deseado, asuman una práctica crítica situada y se mantenga una vigilancia de la misma, destaquen la importancia de los aspectos socio-afectivos en el diseño de sus actividades y establecimiento de relaciones que prioricen el respeto, los cuidados, la igualdad, el diálogo y la no-violencia; y finalmente que posibiliten tejer vínculos que involucren la conciencia social, los afectos, el cuerpo y experiencias positivas, entre hombres y sobre todo entre mujeres.

También me interesa visibilizar la importancia de la labor docente y que la sociedad, las familias y el Estado asuman sus compromisos para apoyar su quehacer, ofrecer las mejores condiciones posibles para que no se agote la motivación y fuerza necesarias, porque asumir una práctica educativa crítica desde la coeducación y perspectiva de género es lucha y resistencia.

Este trabajo de tesis ha sido producto de un proceso de aprendizaje durante la maestría que me llevó a vincular mi experiencia como alumna y docente de educación primaria, al rastreo de sucesos en mi memoria y mi experiencia vital y docente, que forman parte de mi historia e implicación en relación con la violencia

hacia las mujeres y las desigualdad de género, reconocer que en esta modernidad existen caminos, alternativas, opciones y que pueden construirse otras para enfrentar la injusticia, que mirar de manera esencialista el mundo y los problemas que hay en él, nos limita y puede impedir el movimiento, la creación y el diseño de propuestas.

Lo que voy a hacer ahora es seguir incidiendo desde la docencia e investigación para sumar esfuerzos que me permitan hacer que estos principios que propongo salgan del papel y transiten al interior de las escuelas y las aulas.

Colofón: Los besos robados, los besos deseados. De encarnar la violencia en primaria a dar respuesta activa

“Importa qué historias contamos para contar con ellas otras historias; importa qué conceptos pensamos para pensar con ellos otros conceptos.” Donna Haraway

El colofón suele contener alguna nota final que no ha podido ser enunciada en el cuerpo principal, entre otras consideraciones. Quisiera terminar con una versión de “¿qué pasaría si?”, una intervención feminista desde la ciencia ficción y la figuración especulativa que propone Donna Haraway en su libro *Seguir con el problema*.

Zambrano, Almeida y Murrie (2017), señalan que ¿What if? es una estrategia que permite generar espacios de reflexión, "en donde se integra el conocimiento y comprensión del contexto en el que surgen los problemas y los proyectos con creatividad e innovación para presentar propuestas de solución" (p.118). Y retoman a Galeano (1998) con la pregunta ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar? ¿Qué tal si deliramos por un ratito? Esto con la intención de “adivinar otro mundo posible” (p.118), ya que toda alternativa o propuesta deben tener una oportunidad y se debe permitir impulsar esa mejora. Concluyo esta tesis con una figuración, una exploración creativa de esta propuesta.

Tengo la esperanza de que la propuesta de los 16 principios de un taller de formación continua docente que comparto permita un desenlace distinto a una experiencia como la compartida al inicio de esta tesis titulada *Encarnar la violencia*, cuando fui detenida por un grupo de niños, que muestre el reconocimiento de sus implicaciones dentro y fuera de la comunidad educativa, porque no podemos perder de vista que “lo personal es político.”

Si docentes de la escuela participaran en un taller de capacitación continua docente a partir de los principios que desarrollo, el desenlace podría ser distinto.

Si esta niña hubiera tenido la oportunidad de cursar asignaturas con docentes que pudieran haber atendido al taller que propongo. Y si alguna o algún docente se hubiera encantado con los principios 2, 3, 8 y 11. Estos principios le hubieran permitido reconocer cómo su propia práctica educativa es fundamental para que las niñas y niños logran identificar qué son los estereotipos y cómo estos perpetúan la desigualdad, además de ofrecerles pautas para cuestionar los prejuicios y representaciones sociales de las mujeres y los hombres en la sociedad.

Para trabajar en ello, un día en clases después de explicar el tema al grupo de los estereotipos de género, pediría de tarea que prestaran atención por tres días consecutivos a los programas que veían en su hogar en televisión abierta o en alguna plataforma y anotaran en su cuaderno una lista las características que observaban de las mujeres y las de los hombres, además de las palabras que utilizaban para describirles. El cuarto día se comentaría en clase lo que lograron distinguir, encontrarían coincidencias, por ejemplo: que los hombres se mostraban fuertes, valientes, agresivos, seguros de sí mismos, trabajadores, que se les felicitaba por sus logros y a las mujeres sentimentales, chismosas, conflictivas, locas, dependientes. El quinto día se les pediría escribir una reflexión sobre la desigualdad que distinguieron entre hombres y mujeres, la compartirían y la profesora guiaría al final una reflexión grupal para hablar de cómo limitan los estereotipos quienes somos, lo que queremos ser y cómo se contribuye a normalizar ciertas conductas violentas y agresivas por parte de los hombres, enfatizaría que ningún tipo de agresión debe ser aceptada, encubierta o justificada.

Y si alguna o algún docente un día cualquiera hubiera intervenido cuando un niño lanzara un dardo verbal, un manotazo o una conducta agresiva a una niña, hubiera podido mostrar que la violencia no se puede normalizar y que requiere atención inmediata.

La niña hubiera podido responder a estos chicos que la sujetaron y besaron sin su consentimiento de una manera activa a partir de lo que le hubieran enseñado sus profesoras y profesores a lo largo de su proceso educativo en primaria. Habría podido reconocer que nadie debe tocarla sin su consentimiento, que tiene derechos, entre ellos a no recibir besos, ni caricias, ni tocamientos no deseados y a la integridad personal que debe ser respetados por toda persona, que merece los besos que ella anticipe con emoción y agrado. Sabría que lo que los niños hicieron fue obligarla a que su cuerpo fuera utilizado para gusto o placer de otros sin su consentimiento, que ejercieron poder, fuerza y violencia contra ella, que es importante romper el silencio, identificar sus emociones y atenderlas.

Su profesor continuamente permitiría que el grupo se sienta en confianza para acercarse a él ante algún problema, entonces ese mismo día la niña le contaría lo sucedido, o tal vez eso no hubiera sucedido, pues el niño que quería besarla, hubiera buscado ese contacto, ese sueño de otra manera. Tal vez el profesor después de escuchar atentamente la narración de la niña, una vez que terminada, se indignaría y diría que eso es injusto e inapropiado y conversaría con los niños para hacerles entender la importancia de los besos y el lugar del consentimiento. Antes de preguntarle cómo se siente, estaría seguro de lograr que la niña supiera que ella no es culpable y que los niños -si ella quería- tendrían una sanción, pero antes de la sanción tendrían una conversación sobre el problema. Después le preguntaría ¿Cómo te sientes en este momento?, recuerda que es importante que identifiques qué te hizo sentir y qué te haría sentir mejor, lo importante es atender esta situación y lograr resolverla de la manera en que sea justa, hubiera considerado tomarse un tiempo para pensar en ello y hubiera solicitado el compartirlo al día siguiente, siguiendo un protocolo de atención previsto para casos como éste. Ella estaría más tranquila y respiraría hondo, el pesar amargo se disiparía

inmediatamente y quedaría un suave enojo y una sensación de justicia. Estaría de acuerdo en pensar en ella, se iría a su casa y se tomaría un tiempo para pensar, identificaría que sentía mucho coraje, tristeza e indignación, que nunca había sido agredida de esa forma y que la afectaba mucho recordar lo que vivió. Aunque también al darse cuenta que se realizaría una intervención sintió esperanza porque siempre sus profesoras y profesores le decían que en la escuela cuidaban la armonía, el respeto y la paz entre la comunidad y ella veía que era real, que se preocupaban y priorizaban el bienestar de cada integrante, que atendían los problemas que se presentaban de acuerdo con lo ocurrido, buscaban soluciones y daban seguimiento.

Después de pensarlo, decidiría que quería que la profesora de los 6 alumnos supiera la situación, que hablaran con ellos y les explicaran las implicaciones de lo que hicieron para que reconocieran que su comportamiento fue violento y que no fue correcto, que no pueden ir por la vida agrediendo a otras niñas, que pudieran entender lo que causó su comportamiento y comprometerse a no volver a hacerlo. También quería que le pidieran una disculpa, pero no quería reunirse con ellos porque no tenía ganas de verlos ni de dirigirles la palabra, tampoco quería que llamaran a su familia. Entonces pensó que podrían escribirlo a través de una carta cada uno con su puño y letra y que la carta la hicieran en la escuela, donde además de ofrecerle una la disculpa, quería que expresaran ¿por qué lo hicieron?

Al día siguiente se lo comunicaría a su profesor, entonces comenzaría el protocolo; el profesor se acercaría con el Comité de Atención a la Violencia, analizarían la situación y la profesora acompañada de una orientadora y psicóloga integrantes de comité reuniría a los 6 alumnos, dialogaría con ellos respecto a lo ocurrido, les preguntaría ¿qué hubieran sentido si alguien les hubiera hecho lo mismo? ¿cómo les gustaría ser tratados? Y si ¿consideraban que lo que hicieron fue correcto? les compartiría la importancia del respeto, de la no-violencia, de la comunicación y el buen trato al relacionarse con sus compañeras. Les pediría que reflexionaran y realizaran un dibujo donde expresaran ¿qué mundo les gustaría construir y qué tipos de relaciones les gustaría que existieran? ¿Cuáles son los valores que consideran

esenciales para un mundo con igualdad, paz y armonía? Al terminar establecerían un diálogo a partir de sus dibujos y sus significados. Les pedirían finalmente que pensarán en conjunto qué acción consideraban que podrían hacer para reparar lo que hicieron. Los 6 alumnos llegarían al acuerdo de que podrían hacer una acción semanal para ayudar a alguna compañera de su salón o de otro, escribirlo en una hoja y después de 3 meses dárselo a la niña que había agredido comentándole que se dieron cuenta que estuvo mal que hicieran eso y que querían mostrar que podrían tener otro comportamiento al dirigirse a sus compañeras, tratarlas con respeto y mostrar que no volverían a hacer lo mismo con nadie más. Después elaborarían la carta que la niña había solicitado.

El comité se reuniría después con la niña, le preguntarían cómo se sentía, realizarían una actividad con música para hacer contacto consigo misma y después con su entorno. Conversarían con ella, la harían sentir que la experiencia que vivió les importaba y eso la haría sentir atendida, escuchada y más tranquila. Le dirían que si había algo más en que sintiera que podrían apoyarla con el paso de los días ella podía acercarse al comité. Después le compartirían los acuerdos que se establecieron en la reunión con los 6 niños respecto a las acciones que iban a realizar y a ella le parecería bien que lo hicieran. También le compartirían que implementarían estrategias para hacer de la escuela un espacio seguro y así evitar que volviera a pasar algo así.

El profesor de la niña, la profesora de los 6 niños y el comité acordarían como estrategia que prepararían una obra de teatro que hablara de la expresión de sentimientos hacia otra persona de forma positiva, a partir del respeto y el buen trato, también que tendrían una actividad de cineclub los viernes en cada grupo de primero a sexto donde se reflexionara acerca de la importancia del afecto, la atracción, de los besos en la infancia y la adolescencia; de lo que hay que hacer para que los niños no usen la violencia cuando sienten deseo o quieren experimentar con el placer y la desobediencia.

Para jugar en el patio durante el recreo y para utilizar en educación física, acordarían que se pintaría en el suelo, (así como se pinta el avioncito) el siguiente juego, en el

cual se sugiere avanzar brincando en uno o dos pies y repitiendo las palabras cantando:



Se daría seguimiento a los acuerdos, la niña y los 6 niños continuarían conviviendo en la escuela y en las clases conjuntas, ella lograría sentirse tranquila y sin miedo. Un día tal vez niñas y niños jugarían, se reirían y no querrían que terminara el momento, pues disfrutarían de la convivencia en un ambiente seguro, donde nadie agrede, ni lastima.

Si las y los docentes de primaria tuvieran un proceso de reflexión, compromiso y una práctica educativa crítica como la que en esta tesis se aborda, podríamos contribuir en que las historias fueran otras.

Quiero una historia diferente para todas las niñas de primaria y para todas las mujeres, también la quiero para los niños y los hombres, pero es por ellas que escribo esta tesis, invitando a que demos respuesta imaginativa, creativa y activa frente a la violencia hacia niñas y mujeres.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). Historia de la pedagogía. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Acevedo, Emilio. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Revista digital para profesionales de la enseñanza.11, pp. 1- 7.
- Acosta, Felicitas. (2021). Educar, enseñar, escolarizar. Tendencias Pedagógicas, 20, pp. 93-105.
- Ahmed, Sara. (2018). Vivir una vida feminista. Barcelona, España: Bellaterra.
- Aliaga, Rosaelvira, Ávila, Rosa, Acevedo, Virginia y Céspedes, Milagros. (2022). Trabajo colaborativo: un reto en la formación docente. Disponible en <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2533/2922>
- Álvares, Amaia, Vizcarra María, y Lasarte, Gema. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Tendencias Pedagógicas, 34, pp. 62-75.
- Anguita, Rocío. y Torrego, Luis. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(1), pp. 17-25.
- Anzaldúa, Gloria. (2014). Como domar una lengua salvaje. En *Borderlands. La Frontera: la nueva mestiza*. Ciudad de México, México: PUEG/UNAM.
- Arredondo, María. (2003). Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México. Ciudad de México, México: UPN.
- Bach, Ana (Coord.). (2015). Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Barffusón, René., Revilla, Jorge. y Carrillo, Carlos. (2010). Aportes feministas a la educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29215980008.pdf>

- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli. (Eds.) (1999). Géneros prófugos. Ciudad de México, México: PUEG/UNAM.
- Belausteguigoitia, Marisa. (2012). Pedagogías en Espiral: los giros de las teorías de género y la crítica cultural. En Marisa Belausteguigoitia y Rían Lozano. (Eds.), *Pedagogías en Espiral. Experiencias y Practicas*. Ciudad de México, México: PUEG/UNAM.
- Benítez, Luis. (2009). Educación y construcción de culturas de paz en la escuela: de la práctica a la teoría. *Pensamiento Jurídico*. 26, pp.143-160.
- Boqué, María. *et al.* (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*. 36(146), pp.80- 97.
- Bourdieu, Pierre. (2005). La dominación masculina. Barcelona, España: Anagrama.
- Cabrera, Marisol y Silvera, Lucía. (2022). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1697/Silvera%2C%20L.%2C%20El%20desarrollo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Calveiro, Pilar. (2014). Los derechos humanos como defensa de la dignidad. Recuperado de <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/860/lectio-br%20e%20vis-2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camacho, Javier. (2000). Pensamiento dicotómico. Recuperado de <https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo34.pdf>
- Cardona, Angie. (2019). Hacerse hombres para la guerra. Recuperado de <https://mujeresconfiar.com/hacerse-hombres-para-la-guerra/>
- CEPAL. (2021). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47043/S2100379_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Cerdas, Evelyn. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Educare*, 19(2), pp.1-20.

CIEG-UNAM. COVID-19 Y género. Notas. Recuperado de <https://cieg.unam.mx/covid-genero/notas-trabajo-domestico.php>

Cifuentes, María. (2009). La investigación sobre género y conflicto armado. *Eleuthera*, 3, pp. 127-164.

Citro Silvia y Rodríguez Manuela. (2020). Materialidades afectantes, memorias reflexivas y ensayos performáticos. Movilización de saberes encarnados en la universidad. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), pp.23-56.

Consejo Ciudadano de Seguridad y Justicia del Estado de Puebla. (2021). ¿Por qué reconstruir el Tejido Social? Recuperado de https://consejociudadanopuebla.org/wp-content/uploads/2021/04/Ebook-%C2%BFPor-que%CC%81-reconstruir-el-Tejido-social_-1.pdf

Consejo Nacional de Población. (2018) La violencia simbólica. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/312858/Prevenci_n_de_la_violencia__Violencia_simb_lica.pdf

Constant, Chloé. (2016). Pensar la violencia de las mujeres. La construcción de la figura delincuente. En *Política y Cultura*. Ciudad de México, México: UAM-X.

Cruz, Alba. y Torres, Myriam. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1) pp. 32-39.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas, París, 10 de diciembre de 1948. Recuperado de https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

Delgado, Gabriela. (2015). Coeducación derecho humano. *Península*. 10(2). pp. 1-15.

Daich, Deborah. (2011). La administración burocrática del cuidado. Justicia penal y “conflictos de familia”. En *Debate Feminista*, 44, pp. 33-59.

- Elías, María. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*. 9(2), pp. 285-301.
- Estébanez, Pilar. (2012). La mujer en conflictos armados y guerras. En Ministerio de Defensa (Ed.) *El papel de la mujer y el género en los conflictos armados*. (pp. 265- 302). Granada, España: Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Fisas, Vicenç. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria.
- Flores, José. (2015). La cultura en nuestros tiempos. *Teoría y praxis*, 12(25), pp.37-50.
- Gamba, Susana. (2008). Feminismo, historia y corrientes. Recuperado de <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1397>
- Galván, Nancy y Benavides, Mario. (2020). Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista UNAM*. 21(4), pp.21-4.
- García, Cristina. (2017). ¿Qué es la terapia narrativa? Recuperado de <https://es.slideshare.net/crisrubiomay/qu-es-la-terapia-narrativa>
- García, Evangelina. (2006). El espejismo de igualdad: el peso de las mujeres y de lo femenino en las iniciativas de cambio institucional. *Otras miradas*. 6(1). pp.24-30.
- Giligan, Carol. (2013). La ética del cuidado. Recuperado de https://www.academia.edu/15287342/La_%C3%A9tica_del_cuidado
- Gómez, Armando. (2009). Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal. *Revista de Investigación Educativa*. EDUCATIO, 7, pp.24-50.
- Gómez, Martha. (2013). La no-violencia y los movimientos sociales. *Revista Vectores de Investigación*. 7(7), pp. 185-205.
- Gómez, Martha y García, Dalila. (2018) La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de derecho*, 75(165), pp. 45-72.
- González, Aída, y González Clara. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*. 15(2), pp.173-187.

- González, M. (2005). Familia, violencia y derechos humanos de las mujeres: hacia una educación más democrática y humanista. En Fernández, L. (Coord.) Género, valores y sociedad. (pp.95-114). Barcelona, España: Octaedro.
- Grossi, Paolo. (2003). Mitología Jurídica de la Modernidad. Madrid, España: Trotta.
- Guerrero, Maricruz., Ramírez, Giovanna., y Lechuga, Jesús. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *ECONOMÍAUnam*, 15(43), pp.110-139.
- Haraway, Donna. (2019). Seguir con el problema. Buenos Aires, Argentina: Consonni.
- Hernández, Isabel., Luna, José. y Cadena, Martha. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), pp.149-172.
- Hernández, Laura. (2016). Género en el aula: "1,2,3, vamos a aprender en la igualdad" Entre maestr@s. 16/17(59/60), pp.15-21.
- Herrera, Laura. y Fernández, Marco. (2020). La reproducción de los estereotipos de género en la educación. Recuperado de https://www.mexicoevalua.org/la-reproduccion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion/#_ftn2
- Hill, Patricia y Bilge, Sirma. (2019). Interseccionalidad. Madrid, España: Morata.
- Hooks, Bell. (2017). El feminismo es para todo el mundo. Madrid, Ciudad de México: Traficantes de Sueños.
- Hunt, Lynn. (2010). Torrentes de emoción. Leer novelas e imaginar la igualdad. En *La invención de los derechos humanos*. Barcelona, España: Tusquets.
- INMUJERES y UNICEF. (2017). La participación de niñas y adolescentes en la Ciudad de México: sus voces, sus derechos. Recuperado de https://www.semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Publicaciones/Participacion_Ninas_y_Adolescentes_CDMX.pdf
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2022). ¿Dónde están las científicas? Recuperado de <https://imco.org.mx/en-mexico-solo-3-de-cada-10-profesionistas-stem-son-mujeres/>

- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. (2014). *La revolución de las mujeres en México*, Ciudad de México, México: INEHRM/SEP.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2018). *Manual de comunicación no sexista*. Ciudad de México, México: INMUJERES.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2022). *Desigualdad de género*. Recuperado de <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/brechas-de-desigualdad-de-genero>
- Juliano, Dolores. (2011) *Presunción de inocencia, riesgo, delito y pecado en femenino*. San Sebastián, España: Gakoa.
- Kern, Leslie. (2021). *Ciudad feminista*. Barcelona, España: Bellaterra.
- La Red chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2015). *Sexismo en la educación*. Recuperado de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/11/34171-CARTILLA-SEXISMO-pg-8-web.compressed.pdf>
- Lagarde, Marcela. (1996) *El género*. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, España: Ed. horas y HORAS.
- Lagarde, Marcela. (2006). *Pacto entre mujeres, sororidad*. Disponible en <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/09.pdf>
- Lagarde, Marcela. (2012). *Las mentalidades y la cultura*. En Lagarde, M. *El feminismo en mi vida*. (pp.15-88). Distrito Federal, México: INMUJERES.
- Lamas, Marta. (2007). *El género es cultura*. V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. Almada, Portugal: OEI.
- Lamas, Marta. (2007). *La perspectiva de género*. Recuperado de https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lamas, Marta. (2016), *Género*. En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (Coord.), *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 155-170), Ciudad de México, México: CIEG-UNAM.
- Lamas, Marta. (2018). *La antropología feminista y la categoría género*. En M. Lamas (Coord.), *La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México, México: CIEG/UNAM.
- Lamas, Marta. (2021). *Dolor y Política*. Estado de México, México: Océano.

- Lazarín, Federico. (2020). Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas 1921-1924. Anuario Mexicano de Historia de la Educación. 1(1), pp. 209-218.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2007). Diario Oficial de la Federación, México, 01 de febrero de 2007.
- Ley General de Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación, México, 30 de septiembre de 2019.
- Lira, Yolanda., Vela, Héctor. y Vela Héctor. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. Innovación Educativa. 14(64), pp.123-144.
- López, María y Fernández, Alfonso. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. Convergencia. 64, pp.117-142.
- López, Oresta. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 27(3). pp.73-93.
- Luna, María. (2013). Coeducación ayer y hoy: elementos histórico-conceptuales para su comprensión. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0959.pdf>
- Mar, Patricia (2007). Contacto: sí mismo y entorno. Perfiles educativos. 29(115), pp. 93-112.
- Martínez, Cándida. (1998). Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. Arenal, 2, pp. 239-261.
- Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco. (2010). Cultura de paz: una construcción desde la educación. Revista de paz y conflictos, (3), pp. 44-61.
- Moreno, Marian. (2013). Queremos Coeducar. Recuperado de https://issuu.com/marianmoreno/docs/queremoscoeducar__2_
- Moreno, Ofelia, Pérez, Irma y Martínez Leticia. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. 21(5), pp. 1-9.
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Núñez, Lucía. (2020). El género en la construcción de sujetos delincuentes. En *El género en la ley penal: crítica feminista a la ilusión punitiva*. Ciudad de México, México: CIEG-UNAM.
- Olivo, Maira. (2016). Sor Juana Inés de la Cruz y el derecho a la educación de la mujer. Recuperado de <https://mairaolivopaz.wordpress.com/2016/04/18/sor-juana-ines-de-la-cruz-y-el-derecho-a-la-educacion-de-la-mujer/>
- ONUMJERES. (2015). Educación y capacitación de la mujer. Recuperado de <https://beijing20.unwomen.org/es/in-focus/education-and-training>
- ONUMJERES. (2022). Necesitamos más mujeres en carreras STEM. Recuperado de <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2022/02/necesitamos-mas-mujeres-en-carreras-stem>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Prevención de la violencia. Recuperado de <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia#:~:text=La%20violencia%20es%20el%20%E2%80%9Cuso,muerte%2C%20privaci%C3%B3n%20o%20mal%20desarrollo.>
- Osegueda, Rodrigo. (2022). Elvia Carrillo Puerto, la “Monja Roja del Mayab” que logró que las mujeres votaran. Recuperado de <https://www.mexicodesconocido.com.mx/elvia-carrillo-puerto.html>
- OXFAM. (2019). El poder de la educación en la lucha contra la desigualdad. Recuperado de <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620863/bp-education-inequality-170919-summ-es.pdf>
- Pérez, María. (2015). Para una educación con perspectiva de género; desde las mujeres. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3983/37.pdf>
- Pérez, Irma. (2016). ¿Violencia engendra violencia? Entre maestr@s. 16(59/60) pp.22-27.
- Prieto, María. (2022). Educación para la paz y convivencia sin violencia. Una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa. Investigación & desarrollo. 20(1), pp.170-197.
- PUEG-UNAM. (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. Ciudad de México, México: SEP.

- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2015). Sexismo en la educación. Recuperado de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/11/34171-CARTILLA-SEXISMO-pg-8-web.compressed.pdf>
- Restrepo, Karol. (2020). Mujeres que construyen tejido social: una oportunidad en educación para la paz. (tesis de Maestría en Educación) Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Riquelme, Susana. (2021). El derecho a la educación desde una práctica no sexista. Recuperado de <https://flacsolab.cl/susana-riquelme-parra-el-derecho-a-la-educacion-desde-una-practica-no-sexista/>
- Rodríguez, María. (2009). México, independencia, mujeres, olvido, resistencia, rebeldía, dignidad y rescate. Recuperado de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23947.pdf>
- Romero, Gilda. (2011). Educación formal, no formal e informal. Recuperado de <https://nucleos3.wordpress.com/2011/08/01/educacion-formal-no-formal-e-informal/>
- Sánchez, Begoña, Álvarez, Ana. y Escribano, María. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. Revista de Estudios Socioeducativos. 9(1), pp.145-159.
- Sánchez, Ana. e Iglesias, Ana. (2017). Coeducación: feminismo en acción. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21842/Atl%C3%A1nticas_2_2017_1.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Sánchez, Mónica. (2019). Convivencia escolar: una manera de construir paz en la escuela a través de un modelo de justicia restaurativa. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/328/3281345002/html/index.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Plan y programas de estudios para la educación básica. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Diario Oficial de la Federación, México, 19 de agosto de 2022.

- Segato, Rita. (2016). La guerra contra las mujeres. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Segato, Rita. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Smitter, Yajahira. (2006) Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), pp. 241-256.
- Solís, Patricia. (2018). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la educación*. 4(7), pp.45-51.
- Speck, Andreas. (1998). Militarismo y masculinidad. Recuperado de <https://wri-irg.org/es/story/1998/militarismo-y-masculinidad>
- Suberviola, Iratxe. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), pp. 59-67.
- Subirats, Marina. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788499219318.pdf>
- Telléz, Ela. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*. 6(10), pp. 9-23.
- Tiramonti, Guillermina. (2007). La escuela ante la transformación cultural. Propuesta educativa. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700002.pdf>
- Tribunal Superior Agrario (2018). Semblanzas de las mujeres emblemáticas mexicanas presentadas en el mes de marzo de 2018. Recuperado de https://www.tribunalesagrarios.gob.mx/ta/?page_id=2639
- UNICEF y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2016). Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>
- Viñao, Antonio. (2006). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. España, Madrid: Morata.
- Zabalgoitia, Mauricio. (2021). ¿Masculinidades radicales en la universidad? Conceptos y debates recientes de cara a las violencias. Recuperado de

<http://revistafyl.filos.unam.mx/masculinidades-radicales-en-la-universidad-conceptos-y-debates-recientes-de-cara-a-las-violencias/>

Zambrano, Oscar, Almeida, Orlando y Murrie, Matt. (2017). Desarrollo de la metodología "What If" y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación. *Nuevo Humanismo*. 5(2), pp.101-114.