



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**Maestría en Docencia para la Educación Media Superior**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Una propuesta didáctica para el bachillerato en favor de  
la igualdad de las mujeres**

## **TESIS**

Que para optar por el grado de:

**Maestro en Docencia para la Educación Media  
Superior (Filosofía)**

presenta:

**Adrián García Morales**

**Tutor:** Dr. Alejandro Roberto Alba Meraz (ENP)

### **Comité tutorial:**

Dra. Martha Diana Bosco Hernández (FFyL)

Mtra. Gabrielle Ramos García (FFyL)

Ciudad de México, diciembre 2020



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

*A las educadoras que luchan y resisten,  
pero especialmente a: Hilda Claudia, Diana, Evelia y Paulina.*

## **Agradecimientos**

Durante la planeación, escritura, práctica y reescritura de esta intervención docente recibimos el apoyo de mucha gente que se dedica en cuerpo y alma al quehacer educativo; sin embargo, fue gracias a la valiosa retroalimentación de nuestro sínodo, conformado por nuestro tutor, el Dr. Alejandro Roberto Alba Meraz, las profesoras Dra. Martha Diana Bosco Hernández, Mtra. Gabrielle Ramos García, Dra. Olivia Mireles Vargas y el profesor Dr. Luis Antonio Velasco Guzmán, que este trabajo llegó a feliz puerto. Mil gracias.

Este proceso no estuvo exento de obstáculos teóricos, metodológicos y materiales, por eso queremos reconocer con estas líneas a nuestro maestro y amigo Mtro. Manuel Alejandro Magadan Ravelo, quien jugó un papel fundamental en todo momento. Su atenta escucha, guía y compromiso nos permitieron abrirnos paso a través de cada etapa de esta experiencia sin importar cuán desafiantes fueran los escenarios.

Por otro lado, queremos agradecer a la Dra. Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza y a los profesores Mtro. Jonathan Israel Osoy Rico y Lic. Alejandro Arroyo Luna por facilitarnos los grupos a su cargo para la realización de nuestras prácticas docentes.

En este camino contamos, además, con el apoyo anímico de Hilda Claudia Morales Cortés, Adrián Alfredo García González y Carmen Estela Martínez Jiménez. Gracias por motivarnos siempre.

Finalmente, les agradecemos a las y los estudiantes por participar en esta intervención docente. Ustedes son el futuro. Luchen y resistan.

# Una propuesta didáctica para el bachillerato en favor de la igualdad de las mujeres

## Índice

0	Introducción .....	6
1	Capítulo I: Contexto.....	12
1.1	Las mujeres mexicanas en la Educación Media Superior.....	12
1.2	Género, educación y políticas públicas .....	16
1.3	Ingreso, egreso y expectativas de las estudiantes del bachillerato .....	19
1.3.1	¿Cuántas alumnas ingresaron al bachillerato? .....	20
1.3.2	¿Cuántas alumnas egresaron del bachillerato? .....	21
1.3.3	¿Qué carreras eligen las egresadas del bachillerato? .....	22
1.4	Panorama de violencia contra las mujeres en la UNAM y en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.....	23
1.5	Consideraciones finales del capítulo I.....	27
2	Capítulo II: Pedagogía crítica y género.....	29
2.1	La pedagogía crítica y el modelo reproductor.....	30
2.2	La reproducción ideológica en las escuelas .....	32
2.3	Currículum oculto y género.....	36
2.4	Consideraciones finales del capítulo II.....	46
3	Capítulo III: Planteamiento filosófico del problema .....	49
3.1	Una ética feminista .....	49
3.2	El origen del problema: la falacia jusnaturalista .....	51
3.3	La racionalidad femenina: una construcción masculina .....	54
3.4	Igualdad sí, pero en clave feminista.....	59
3.5	El feminismo de la diferencia ante el problema de la desigualdad femenina .....	62
4	Capítulo IV: Una propuesta didáctica en favor de la igualdad de las mujeres.....	66
4.1	Consideraciones filosófico-pedagógicas de la estrategia.....	66
4.2	Técnicas de la estrategia .....	73
4.2.1	Palabras clave.....	74
4.2.2	Rejilla .....	75
4.2.3	Lluvia de ideas .....	76
4.2.4	Círculo socrático.....	77

4.3	Planeaciones: recursos y secuencias para la intervención didáctica .....	86
4.3.1	Consideraciones preliminares de la planeación.....	86
4.3.2	Tabla de especificaciones.....	92
4.3.3	Sesión de encuadre .....	92
4.3.4	Primera Sesión.....	94
4.3.5	Segunda sesión.....	97
4.3.6	Tercera sesión .....	99
4.3.7	Cuarta sesión.....	101
4.4	Adecuación de la planeación.....	104
4.4.1	Consideraciones preliminares .....	104
4.4.2	Tabla de especificaciones.....	107
4.4.3	Sesión de encuadre .....	108
4.4.4	Primera Sesión.....	111
4.4.5	Segunda sesión.....	113
4.4.6	Tercera sesión .....	116
4.4.7	Cuarta sesión.....	118
4.5	Narraciones y reflexiones de clase.....	121
4.5.1	Sesión de encuadre .....	121
4.5.2	Primera sesión.....	129
4.5.3	Segunda sesión.....	134
4.5.4	Tercera sesión .....	139
4.5.5	Cuarta sesión.....	143
5	Conclusión.....	157
6	Anexos.....	159
6.1	Anexos del capítulo I.....	159
6.2	Prueba diagnóstica.....	162
6.3	Formato de Retroalimentación del Diálogo Socrático .....	162
6.4	Preguntas para el diálogo socrático .....	163
6.5	Post-test .....	164
6.6	Rúbrica de evaluación de la Tarea 1.....	168
6.7	Rúbrica de exposición en equipo .....	169
6.8	Rúbrica de evaluación de la Tarea 2.....	170
6.9	Guía de trabajo para la sesión 3.....	170

6.10	Guía para el Diálogo socrático.....	172
6.11	Fragmento de Ética y feminismo de Graciela Hierro .....	174
6.12	Fragmento de Feminismo para Principiantes de Nuria Varela .....	186
7	Evidencias.....	197
7.1	Evidencias de la sesión de encuadre .....	197
7.1.1	Resultados de la Prueba diagnóstica.....	197
7.2	Evidencias de la segunda sesión.....	204
7.2.1	Ejemplo de la Tarea 1 .....	204
7.3	Evidencia de la tercera sesión .....	207
7.3.1	Exposiciones .....	207
7.3.2	Ejemplo de una Rejilla .....	208
7.3.3	Ejemplo de una Reflexión.....	210
7.4	Evidencias de la cuarta sesión.....	215
7.4.1	Resultados del Post-test.....	215
7.4.2	Ejemplo del formato de retroalimentación del diálogo socrático .....	226
8	Glosario .....	230
9	Bibliografía .....	232

## 0 Introducción

La lectora y el lector de estas páginas pueden sorprenderse de tener en sus manos un texto sobre educación con perspectiva de género, enseñanza de la ética en el bachillerato y cuya exposición discurre en torno al problema de la desigualdad de las mujeres. Aunque esta reacción puede ser positiva, también se espera que sea negativa, y no solo por las relaciones enunciadas antes (más tarde explicaremos esta conexión), sino por tratarse de un escrito realizado por un varón y sobre un tema que, estrictamente, conoce racionalmente mas no en carne propia.

A manera de descargo introductorio queremos decir que no es nuestra pretensión imponer a continuación una interpretación masculina más sobre los problemas diarios de las mujeres, tampoco suplantar las voces femeninas, adueñarnos de sus demandas y negarles la palabra. Este trabajo es ajeno, como se dice en el argot feminista, al *mansplaining* académico, pues es un hecho que a través de la educación se perpetúa la desigualdad de las mujeres y que las y los docentes debemos confrontarla. Decía Terencio: “*Homo sum, humani nihil a me alienum puto.*” En este sentido, es una tarea de todas y todos reaccionar desde el quehacer educativo en favor de las mujeres.

Recuperemos algunos eventos recientes de la vida académica en nuestra Universidad Nacional Autónoma de México. En octubre de 2019 comenzó una ola fuerte y continua de protestas feministas para denunciar la violencia contra las mujeres en el entorno universitario. Como resultado de ellas, se dieron movilizaciones en 23 planteles de todos los niveles y paros estudiantiles que, hasta el mes de junio de 2020, continúan.

La violencia contra las mujeres de nuestra Universidad no es un fenómeno ceñido a este marco temporal. Antes de este ciclo escolar existieron denuncias al respecto e indicios relevantes para la comprensión del desarrollo de esta situación, algunos explícitos, otros sutiles. Como consecuencia, la UNAM ha generado mecanismos legales para responder a esta coyuntura y se sabe que, a la par, se han puesto en marcha programas de estudio sensibles a la igualdad de género.



A nosotros nos ha tocado ser testigos de este viraje y aguardar con esperanza sus resultados. Pero, en sintonía con él y en calidad de docentes, hemos también diseñado y ensayado esta estrategia de aprendizaje con perspectiva de género, que recoge las preocupaciones de nuestra institución y las encausa hacia el terreno de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario.

En un principio optamos por aterrizar la problemática de género en la materia de Ética siguiendo el programa de la asignatura 2017 de la Escuela Nacional Preparatoria; sin embargo, los paros estudiantiles del ciclo escolar 2020 y la suspensión definitiva de actividades escolares como consecuencia de la llegada del virus SARS-CoV-2 a México, hicieron inviable esta opción. Finalmente, se allanaron estos obstáculos realizando la estrategia didáctica y la práctica docente en un escenario híbrido con alumnas y alumnos del CCH Sur.

Desde luego, el diseño requirió ajustes, por ejemplo, la armonización de los programas de Ética (ENP) y Filosofía II (CCH), así como la adaptación de la estrategia a un ambiente virtual. Para lograr lo primero se identificaron las coincidencias con respecto a los perfiles de egreso, los aprendizajes deseados y las temáticas para lograr ello. En este sentido se llegó a la conclusión de que en ambos esquemas educativos se busca, por medio de la ética, que las y los estudiantes desarrollen una conciencia crítica frente a los desafíos de la sociedad actual. Esto es, que sean capaces de formular preguntas, plantear problemáticas y evaluar, a través de sus interrogantes, la realidad en la que se encuentran.<sup>1</sup>

La cuestión fue, entonces, ¿cómo podría lograrse ello desde una perspectiva filosófica pero también de género? De acuerdo con Estela Serret, se entiende por este concepto:

[...] un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las

---

<sup>1</sup> Parafraseamos libremente el programa del CCH de la materia Filosofía II. Véase: Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de Estudio Área Histórico Social Filosofía I-II*, p. 12, disponible en: <https://cutt.ly/Iy04Ijg>. Consultado por última vez el 9 de junio de 2020.

implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, y hombres y mujeres en otro).<sup>2</sup>

Teníamos pues, en consonancia con esta definición, que empezar por establecer “un punto de vista” sensible a esta dinámica de fuerzas antes descrita. Esa mira fue para nosotros el feminismo de la igualdad.

Se recurrió entonces a una teoría feminista y no a la ética “tradicional” por una cuestión de sensibilidad, pues se ha generado desde los diversos feminismos un distanciamiento con respecto a ella por tratarse de un producto cultural de cuño masculino, a través del cual se han establecido relaciones asimétricas y violentas en contra de las mujeres. El feminismo de la igualdad participa de este posicionamiento, pues duda que las diferencias fisiológicas entre los sexos sean motivo suficiente para negar la autonomía y la igualdad de las mujeres; sostiene, en cambio, que hombres y mujeres deberían ser equiparables en valor y derecho y libres bajo sus propios términos.

Este problema no es, sin embargo, teórico y ajeno a la enseñanza de la ética: la asignatura (desde su diseño) y el docente pueden montarse -tal vez inconscientemente- en él y reproducirlo. De ahí que la ética requiera de la perspectiva de género cuando se transmite en un entorno educativo, pues ni la educación ni la ética son neutrales; hay una ideología (patriarcal) en su interior y necesita salir a la luz por incómodo y lento que resulte el proceso. Para ello es menester modificar los contenidos disciplinares, las prácticas y, por supuesto, la actitud de los actores involucrados en la educación ante este fenómeno si se espera construir una sociedad más justa e incluyente.

En la actualidad, esa perspectiva ha permeado de manera deficiente el curriculum de los dos bachilleratos universitarios. Aunque hay un eco de la teoría de género en los programas de Ética (ENP) y Filosofía II (CCH), el termómetro social indica que no es suficiente. El proceso de sensibilización en esta materia requiere medidas transversales y un enfoque multidisciplinario, de tal suerte que este punto de vista

---

<sup>2</sup> Serret Bravo, Estela, *Qué es y para qué es la perspectiva de género*, Oaxaca, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, pág. 16.

se enriquezca desde todos los ángulos posibles y se fortalezca de manera oportuna durante todo el bachillerato.<sup>3</sup>

En resumen, esta tesis se construyó mediante el análisis y la interrelación de tres problemas: 1) el contexto de violencia contra las mujeres en la UNAM (particularmente en el bachillerato), 2) la cuestión de qué se puede hacer, por un lado, desde la pedagogía al respecto y, por el otro, 3) de qué manera se puede confrontar la injusticia que deviene de ella desde la enseñanza de la filosofía.

Así, en el primer capítulo exponemos las consecuencias que tiene la violencia de género en el desempeño y desarrollo escolar de las mujeres; recuperamos datos sobre nuestro contexto nacional y, particularmente, de las circunstancias en que se educan las alumnas de la UNAM. Con este apartado se ofrece, pues, una radiografía sobre los obstáculos que enfrentan las estudiantes en su formación y configuran el llamado curriculum oculto. Es decir, las estructuras, los rituales, las normas, las creencias, los escenarios, el lenguaje, las elecciones, expectativas, rutinas, valores, materiales, comportamientos, actitudes y mitos escolares que operan bajo el sistema de género hegemónico y dan pie a la desigualdad entre hombres y mujeres.

Por otra parte, damos cuenta de los mecanismos e instrumentos que se han generado desde el gobierno y nuestra casa de estudios para atender la desigualdad de género.

Anteriormente hicimos una afirmación que cabe recordar: las instituciones educativas no son neutrales, muchos intereses penetran en ellas y siempre hay una ideología detrás preconizando su propia idea de humanidad. Por eso se habla de educación integral, para el trabajo, humanística, liberadora, etc., en algunos

---

<sup>3</sup> En el caso del CCH, la revisión de sus programas de asignatura nos permitió identificar las materias sensibles a la problemática de género, como temas Selectos de Filosofía I y Antropología I. La pregunta es si no se podrían desarrollar temáticas afines antes del quinto semestre en asignaturas no vinculadas a las humanidades. Si pensamos, por ejemplo, en los prejuicios sexistas sobre el desempeño de las niñas en las ciencias, resulta acuciante trabajar en estas áreas con una perspectiva de género para combatir modelos, expectativas y estereotipos discriminatorios que operan en contra de las mujeres.

contextos. Cada sistema pone el acento en los atributos de los individuos que considera necesario desarrollar.

En el segundo capítulo, de mano de la pedagogía crítica (Freire, Giroux y McLaren), pero también apelando al feminismo de corte pedagógico (Spender, Sarah y Scott), reflexionamos sobre el perfil femenino que se construye cuando la ideología patriarcal es quien lleva las riendas del proceso educativo. Es decir, reparamos en el adoctrinamiento especial que reciben las mujeres -muchas veces velado y especialmente inexorable en los contextos ultraconservadores- para que cumplan con las expectativas de su sociedad y cultura. En ese sentido, analizamos los mecanismos por los que se filtra el pensamiento dominante masculino y se reproduce su sistema de relaciones sexista y desigual.

El tercer eje teórico de este trabajo es la ética feminista de la igualdad y por ende es el objeto de nuestro tercer capítulo. Hablar de ética feminista - esto ya lo enunciábamos antes- conlleva un distanciamiento con respecto a la ética tradicional. Para entender los fundamentos de este divorcio partimos de la hipótesis, siguiendo a la filósofa mexicana Graciela Hierro, de que las mujeres se han limitado a acatar las normas masculinas y no han participado en la construcción de ellas.

A través de esta operación de dominio, todo su ser ha sido puesto al servicio del mundo de los hombres: su biología particular (la sexualidad y el placer femeninos, por ejemplo), su fuerza de trabajo, su corporalidad (v.gr. la sensibilidad y la racionalidad), etc. Nosotros reparamos en esta subordinación para justificar el choque del feminismo con la ética patriarcal, especialmente porque sirve de pábulo para entender los cimientos de la desigualdad femenina y el horizonte desde el que se piensa y construye el concepto de igualdad en clave feminista.

Mediante esta propuesta ética en favor de las mujeres se puede, entonces, acercar a las y los discentes a un discurso que problematiza las categorías y conceptos aparentemente neutrales de la ética, para confrontarlos con su realidad inmediata, en donde se han normalizado la doble moral masculina y sus mecanismos de control y coerción.

En los capítulos siguientes desembocan los puntos expuestos supra, pues corresponden a la estrategia didáctica y la práctica docente. El apartado cuatro da cuenta de las técnicas empleadas, particularmente del diálogo socrático; método sobre el que se ofrecen solo generalidades, pues se hubiera requerido de otra tesis para desarrollar cada uno de sus componentes.

Líneas después se presenta la estrategia didáctica sesión por sesión, tomando en cuenta los objetivos particulares de cada una de ellas, los materiales, herramientas de trabajo, etc.

La lectora y el lector se percatarán, sin embargo, de que se realizó una adaptación de la estrategia original. Se tenía previsto llevar a cabo la práctica docente de manera presencial, pero por los factores ya mencionados en esta introducción, fue menester traducir nuestra primera planeación a un ambiente virtual. Por ende, los resultados de este producto son los que se presentan en el capítulo cinco con sus respectivas narraciones y reflexiones por sesión.

## 1 Capítulo I: Contexto

### 1.1 Las mujeres mexicanas en la Educación Media Superior

El estado mexicano, diferentes instituciones y organizaciones nacionales e internacionales coinciden en que la educación de las mujeres es un factor vital para zanjar los problemas que aún en la actualidad limitan el desarrollo de su papel en esferas como la sociedad, la cultura, la política, el mundo laboral, y que inciden, sin lugar a duda, en su persona y vida íntima. UN WOMEN sostiene al respecto que “una niña o una mujer que asiste a la escuela tiene una mayor posibilidad de realizar su pleno potencial en el transcurso de la vida, ya que estará mejor preparada para obtener un trabajo decente y bien remunerado, por ejemplo, o alejarse de un hogar violento.”<sup>4</sup> Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha observado que “una de las maneras efectivas de inducir un cambio en la situación actual de la mujer es mediante su mayor participación activa en las tareas de la educación en general. Es un hecho la correlación entre el mayor nivel educativo alcanzado y la participación real en las tareas más relevantes del país.”<sup>5</sup> Por otro lado, el Banco Mundial ha manifestado que “las consecuencias negativas por la falta de educación son visibles a lo largo de la vida de una mujer.” Una niña sin educación “es menos capaz de tomar decisiones sobre planificación familiar, tiene más probabilidades de tener problemas de salud y trastornos psicológicos, y sus hijos son más propensos a la desnutrición y analfabetismo.” En el largo plazo, se dice:

la falta de educación afecta sus posibilidades futuras de buscar y obtener un empleo, y de tener un ingreso. La independencia económica se refleja no sólo en la capacidad que una mujer tiene de disponer de su dinero, ahorrar, adquirir bienes e invertir, sino también en su libertad de decidir librarse de relaciones domésticas abusivas, en particular de situaciones de violencia económica.

---

<sup>4</sup> ONU Mujeres, *Educación y capacitación de la mujer*, disponible en: <https://cutt.ly/NfsGHGY>. Recuperado el 30 de mayo de 2019.

<sup>5</sup> Gómez, Lidia, *La mujer en la educación superior en México*, p. 1, disponible en: <https://cutt.ly/sfsGD7V>. Consultado el 30 de mayo de 2019.

Por último, señala que “el liderazgo de las mujeres y el acceso a los puestos de toma de decisión dependen también de su nivel de instrucción.”<sup>6</sup>

Es un lugar común en las referencias citadas anteriormente que la educación les permite a las mujeres sobreponerse a panoramas adversos de precariedad, desigualdad, injusticia, enfermedad e inclusive muerte. Sin embargo, la realidad es que las mujeres no viven y experimentan este proceso sin obstáculos.

De acuerdo con la pedagogía crítica, los sistemas educativos mundiales y sus niveles correspondientes -entre los cuales está el bachillerato, nuestro campo de trabajo- se anclan en prejuicios de todo tipo (sexistas, clasistas, raciales, etc.) y participan de imaginarios, creencias, estereotipos, mecanismos de violencia, cuyos efectos pueden resultar mucho más nocivos para ciertos sectores de la población escolar en más de un sentido.<sup>7</sup> Con esta intervención nos proponemos señalar que las mujeres, en particular las alumnas del bachillerato, son víctimas de estos fenómenos en apariencia imperceptibles que confluyen en las diferentes esferas educativas bajo distintas máscaras. Cabe señalar que, aunque se ha venido denunciado la existencia y consecuencias de estos elementos ocultos, la desigualdad en la educación se sigue reproduciendo.

En efecto, a pesar de que las cifras del sistema mexicano de educación media superior revelan que la población femenina ha incrementado su presencia en este nivel,<sup>8</sup> existen circunstancias adversas para ellas, que pueden dificultarles el tránsito y la conclusión del mismo. Esto significa que los problemas no solamente sobrevienen cuando las mujeres no estudian, sino que todo el proceso educativo lleva de por medio una serie de escollos como la violencia que las exponen al fracaso y a las adversidades antes mencionadas.

---

<sup>6</sup> Santogostino, Isabel, 9 de diciembre de 2015, *La educación como vehículo para poner fin a la violencia contra las mujeres*, <https://blogs.worldbank.org/es/voices/la-educacion-como-vehiculo-para-poner-fin-la-violencia-contra-las-mujeres>. Recuperado el 30 de mayo de 2019.

<sup>7</sup> En el tercer capítulo de este trabajo, *Pedagogía crítica y género*, desarrollaremos este problema con mayor profundidad.

<sup>8</sup> Estos datos pueden consultarse en el apartado de esta tesis intitulado: *¿Cuántas alumnas ingresaron al bachillerato?*

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2017)<sup>9</sup>, el 25% de las mujeres mayores a 15 años (es decir, mujeres dentro del rango de edad con el cual nosotros trabajaremos) ha sufrido algún tipo de violencia (sexual, emocional, física) en el ámbito escolar.

Por desgracia, las mujeres de la comunidad universitaria no son ajenas a esta delicada problemática: de 2016 a 2019 se presentaron 904 quejas en la UNAM por actos de violencia contra individuos del sexo femenino, 114 de las cuales fueron presentadas por alumnas inscritas en el bachillerato (ENP y CCH) de esta casa de estudios.<sup>10</sup>

Como consecuencia de este contexto, feministas y defensoras de derechos humanos han denunciado con insistencia -¡desde sus orígenes!-, por un lado, que en el campo educativo se reproducen muchas de las relaciones asimétricas de la vida cotidiana que mantienen viva y vigente la desigualdad estructural de las mujeres;<sup>11</sup> mientras que por el otro, han venido sosteniendo y promoviendo la idea de que la educación -con perspectiva de género, claro está- puede mejorar las condiciones actuales del sexo femenino.

Las feministas están insistiendo ahora en que el sexismo forma parte de la política educativa, y que se están moldeando a las niñas y a las mujeres para que ocupen un lugar concreto y preestablecido en la sociedad... El que podamos identificar [...] los medios con los que se adoctrina a niñas y niños para que ocupen puestos de poder e influencia sexualmente diferenciados no sólo ayuda a denunciar los benignos clichés tras los cuales se suele ocultar la educación, sino que también *contribuye a señalarnos objetivos que atacar*.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> INEGI, *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*, 18 de agosto de 2017, disponible en: <https://cutt.ly/3fsZyPY>. Recuperado el 16 de abril de 2020.

<sup>10</sup> En el apartado *Panorama de la violencia contra las mujeres en la UNAM y en la Escuela Nacional Preparatoria* se presentan a detalles estos datos.

<sup>11</sup> Un buen ejemplo al respecto pude encontrarse en la obra de Mary Wollstonecraft *Vindication of the Rights of Women*. En este escrito la escritora y filósofa inglesa porfía contra la pedagogía tradicional masculina -podría llamársele inclusive machista- y reivindica el derecho de las mujeres a recibir una educación que les permita potencializar sus capacidades y adquirir autonomía moral. “Las mujeres deben tratar de adquirir las virtudes humanas (o perfecciones) por los mismos medios que los hombres, en lugar de ser educadas como una especie de fantásticos seres medias, una de las extravagantes quimeras de Rousseau.” Wollstonecraft, Mary, en Fuster, Francisco, *Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Wollstonecraft*, A parte Rei. Revista de Filosofía, número 50, febrero 2007, p. 10.

<sup>12</sup> Spender, Dale, *¿Educación o adoctrinamiento?* en Spender, Dale y Sarah, Elizabeth, *Aprender a perder*, Barcelona: Paidós Educador, 1993, p. 51. El subrayado es mío.



De ahí que la educación, como síntesis de un fenómeno de gran envergadura como el patriarcado, sea uno de los lugares idóneos para analizar cómo se concibe a las mujeres en nuestras sociedades, en la medida en que en ella se condensan una serie de ideas y valores que configuran su papel en el mundo. Y no sólo eso, pues la educación puede ser el punto de partida para reconfigurar nuestras relaciones y ese papel.

En la actualidad creemos que una de las herramientas fundamentales para la solución progresiva de problemas socioculturales concretos en materia de género, como la erradicación de la discriminación y la violencia que se ejercen contra las mujeres y los grupos LGBT, que constituyen actos violarios a derechos humanos, es la educación.<sup>13</sup>

En esta intervención el análisis recae específicamente sobre la Educación Media Superior (EMS) y particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM. Sin embargo, una visión más amplia de la manera en que se concibe este estadio educativo es insoslayable, pues el fenómeno educativo en México está interconectado y la legislación, programas, y políticas públicas del estado impactan definitivamente en las instituciones educativas autónomas como la UNAM.<sup>14</sup> Por ello es indispensable atender primero el enfoque del gobierno federal y posteriormente sus efectos transversales. Es decir, aquellas directrices que le dan sentido a la educación nacional a pesar de los enfoques particulares que determinan las instituciones autónomas por y para sí mismas.

En segundo lugar, la mirada de este estudio recae en la población de la ENP, pero acentúa el papel de las mujeres. Aunque nos inclinaremos más por las alumnas, las mujeres juegan otros papeles dentro del contexto académico de los bachilleratos de la UNAM, como profesoras e investigadoras.

A continuación, se presenta un panorama general A) de las normas que enmarcan la educación universitaria para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso de las mujeres a la educación media superior y, posteriormente, B) un análisis por medio de tablas y gráficas sobre la presencia femenina en este nivel, con las que el

---

<sup>13</sup> Pérez Contreras, María de Montserrat, *Para una educación con perspectiva de género: desde las mujeres y las personas LGBT*, en *Alegatos*, México: UAM, número 56, enero/abril 2014, p. 1.

<sup>14</sup> Cfr. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3, fracción VII.

estado y la UNAM han fijado y detallado la evolución y resultados de las mujeres adscritas a la vida académica del bachillerato. Con estos apartados se busca dar cuenta de cuál es la población que ha conformado la EMS y ofrecer una semblanza, apoyada en datos cuantitativos, de los avances progresivos de las mujeres en esta etapa formativa y en la lucha contra la desigualdad.

## *1.2 Género, educación y políticas públicas*

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la piedra angular de la educación en México. En él se establece el derecho universal de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y también el sentido que habrá de tener, el cual reza así:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.<sup>15</sup>

A partir del objetivo que tiene la educación en esta carta magna, se puede inferir que la pretensión marcada por ella, “el desarrollo armónico del ser humano”, es un anhelo universal hacia el cual deben dirigirse todos los esfuerzos colectivos para realizarlo. También se marca en esta definición del quehacer educativo una de las acciones que van a la par de este proceso, como el fomento a los derechos humanos, sin el cual sería imposible siquiera concebir este objetivo, ya que los derechos humanos son la condición de posibilidad para garantizarnos a todos no sólo el acceso a la educación sino el “desarrollo armónico” hacia el cual pretende llevarnos ésta.

En este tenor es que existen en torno a la labor educadora del estado una serie de mecanismos que conducen y apoyan la agenda gubernamental, los cuales se han percatado ya de la importancia de los derechos humanos y la perspectiva de género como propulsores de la educación en un país donde la discriminación y la

---

<sup>15</sup> Cfr. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, artículo 3, fracción VII.

desigualdad por sexo, raza, clase y etnia derivan posteriormente en pobreza, desempleo, violencia y problemas de salud graves.

En el sexenio pasado, 2012-2018, se creó el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) a fin de establecer una estrategia sexenal y transversal de perspectiva de género que permeara a toda la administración pública, es decir, sus programas (sectoriales, especiales, institucionales y regionales), acciones y políticas. El núcleo del PROIGUALDAD era “realizar acciones afirmativas que permitan reducir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres” y uno de los campos de acción que se consideró para ello fue la educación.

En el documento se resaltan varios problemas ya mencionados aquí sobre el papel del contexto educativo en la reproducción de valores, reglas, normas y formas de comportarse, que pueden estar fuertemente influidos por estereotipos de género. En este sentido, puede leerse en el PROIGUALDAD, que en materia educativa

las acciones deben dirigirse a la modernización de los planes, los programas de estudio y el material didáctico, eliminando estereotipos, con lenguaje incluyente, sin discriminación de género; hay que [...] capacitar al personal docente en los derechos de las mujeres; promover la cultura de la igualdad, así como las relaciones violentas al interior de las escuelas.<sup>16</sup>

La modernización de los planes de estudio también se instruyó en el Plan Nacional de Desarrollo del periodo 2013-2018. El documento marca que

la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres deberá verse reflejada en la educación, [...] se propiciará que la igualdad de género permee en los planes de estudio de todos los niveles de educación, para resaltar su relevancia desde una temprana edad.<sup>17</sup>

Sobre la base de estos ejes rectores existió en el último sexenio una línea de trabajo abocada a instrumentar la equidad de género en el ámbito educativo en más de un aspecto, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, aunque nosotros queremos subrayar sólo lo que corresponde a la llamada “modernización de los programas de

---

<sup>16</sup> INMUJERES, *Proigualdad 2013-2018*, ago. 2013, disponible en: <https://cutt.ly/Qfpj1nH>. Recuperado el 3 de junio de 2019.

<sup>17</sup> Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, p. 67. Disponible en: <https://cutt.ly/hfpj7V5>. Recuperado el 3 de junio de 2019.

estudio”, pues posteriormente nos ocuparemos de este aspecto en lo que respecta al programa de la asignatura de Ética de la ENP.

En el caso de la UNAM, esta institución cuenta con una normativa propia para atender el tema de igualdad de género. Se trata de los *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*, cuyo propósito es “regular la equidad de género como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad de género”, a fin de que tanto mujeres como hombres “puedan acceder a las oportunidades que les permitan en forma individual o colectiva alcanzar una mayor igualdad y mejorar su calidad de vida y desarrollo humano”<sup>18</sup> en esa casa de estudios.

El lineamiento más atractivo en materia educativa es el artículo 5º, ya que describe las acciones de promoción de la UNAM en cuanto a igualdad de género; sin embargo, sólo presentaremos aquí el párrafo II por tratarse de la sección que se refiere a los planes de estudio. En él se asienta lo siguiente: “Incluir en los planes de estudios temas relativos a la igualdad de género, de prevención y eliminación de discriminación por razón de condición de género u orientación y/o preferencia sexual, así como de violencia de género.”<sup>19</sup>

Además de estos lineamientos existe el *Acuerdo por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la UNAM*, acuerdo de 2016 en el que se recomienda la institucionalización de programas, actividades educativas y de capacitación permanentes sobre identificación y prevención de la violencia de género.

Finalmente cabe mencionar que la UNAM está adherida a la plataforma de Naciones Unidas *HeForShe* y publicó en 2018 un avance de compromisos en materia de equidad de género (2016-2018), en el cual reflejó las acciones institucionales que derivaron tanto de los *Lineamientos* como del *Acuerdo* y no hay ninguna mención

---

<sup>18</sup> UNAM, *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*, mar. 2013. Disponible en: <https://cutt.ly/rfpkadA>. Recuperado el 2 de junio de 2019.

<sup>19</sup> Ibidem.

relacionada con cambios en sus programas de estudio en el nivel medio superior o en el superior.<sup>20</sup>

A través de este recorrido por la legislación educativa, desde la *Constitución* hasta los estatutos de la Máxima Casa de Estudios de México, concluimos que a pesar de que existen instrumentos normativos y una cultura institucional a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, el aterrizaje de estos no ha sido el esperado por la comunidad.

En el plano curricular, por ejemplo, esta visión sensible a la problemática de género no es patente en los programas de bachillerato ni en los de educación superior. Por otro lado, aunque se ha respondido a las instrucciones y políticas gubernamentales por medio de mecanismos de atención para víctimas de violencia, campañas de sensibilización, programas de investigación y capacitación para funcionarios y planta docente, aún quedan muchos pendientes como para pensar que dentro de la UNAM “ofrecemos a este hombre lo mejor que se puede dar.”<sup>21</sup>

### 1.3 *Ingreso, egreso y expectativas de las estudiantes del bachillerato*

Con la finalidad de conocer el contexto de las estudiantes pertenecientes al Sistema de Educación Media Superior (SEMS), se llevó a cabo un análisis en distintas bases de datos partiendo de tres indicadores: a) ingreso y b) egreso de las alumnas, también c) las carreras que fueron más solicitadas por ambos sexos al concluir el bachillerato, pues se sabe que en la toma de decisiones influyen factores socioculturales como valores, creencias y roles, que maduran a la par que las y los jóvenes y encaminan sus elecciones. De ahí que los varones se decanten por las ingenierías y las mujeres por profesiones tradicionalmente consideradas femeninas, verbigracia enfermería, contaduría y carreras relacionadas con la educación.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> UNAM, *Avance de los compromisos de la Universidad Nacional Autónoma de México en materia de igualdad de género*, p.2 Disponible en: <https://cutt.ly/4fpkfzG>.

<sup>21</sup> Parafraseo a Spender, Dale, op. cit., p. 51.

<sup>22</sup> En los *Lineamientos generales para la Igualdad de Género de la UNAM*, capítulo II, artículo 5º, párrafo VI se señala, para dar atención a este problema, “incorporar la perspectiva de género en los servicios de orientación

Dicho análisis se llevó a cabo considerando dos tendencias, la de la EMS a nivel nacional y la de la ENP a pesar de sus características particulares y disimilitudes obvias, pues en el panorama nacional de la educación media se conjugan elementos de la vida en zonas urbanas y rurales ajenos al contexto de la ENP. Sin embargo, el resultado es una visión amplia de uno de los frentes en el que las mujeres luchan para lograr la igualdad.

La revisión del SEMS a nivel nacional se hizo considerando un periodo de tiempo de 10 años, de 2006 a 2016. En cambio, para la muestra correspondiente a la ENP, sólo se examinaron los datos proporcionados por la última administración, cuyo periodo de trabajo comenzó en el ciclo escolar 2014 y culminó en 2018.

### 1.3.1 ¿Cuántas alumnas ingresaron al bachillerato?

#### *Nivel Federal:*

De acuerdo con cifras de INMUJERES<sup>23</sup>, en 10 años, de 2006 a 2016, hubo más mujeres cursando el bachillerato. Además, la matrícula incrementó cada año, manteniéndose en ascenso. La población femenina de este sistema creció 31% en una década (Gráfica 1).<sup>24</sup>

#### *Escuela Nacional Preparatoria:*

En esta sección se aprecian las tendencias de la población total del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, así como los cambios que ha sufrido el porcentaje de participación de hombres y mujeres según registros de la última administración 2014-2018.

De acuerdo con el informe de labores del periodo 2014 a 2018, se observó que el ingreso mayoritario ha sido de individuos de sexo masculino. (Gráfica 4)

---

vocacional y profesional, para eliminar posibles estereotipos sexistas que puedan repercutir negativamente en la elección de carrera y en la inserción laboral del alumnado.”

<sup>23</sup>INMUJERES, *Matrícula por nivel educativo según sexo*, disponible en: <https://cutt.ly/QfsFjKt>. Consultado el 25 de agosto de 2020.

<sup>24</sup> Compartimos las gráficas relacionados con estos datos en los anexos finales de este trabajo.

### 1.3.2 ¿Cuántas alumnas egresaron del bachillerato?

#### *Nivel Federal:*

Información de INMUJERES<sup>25</sup> muestra que en el periodo de 2006 a 2016 las mujeres tuvieron mejor eficiencia terminal que los hombres inscritos al bachillerato; sin embargo, se registraron algunas fluctuaciones significativas en 10 años. De 2014 a 2016 bajó la eficiencia terminal de los hombres en un 3%. Por otro lado, en 2012 disminuyó el número de egresadas con respecto a 2011 y en 2016 recayó otra vez pero sólo en un 1.3%. En esta década, la eficiencia terminal de las mujeres ascendió 11.1% (Gráfica 2).

En 2014, el INMUJERES publicó el documento *Mujeres y hombres en 2013*. Ahí se pudieron identificar otros elementos relevantes acerca del rendimiento escolar de la población estudiantil, que no se registraron en las apariciones subsecuentes de esta publicación anual como asistencia, reprobación y deserción escolar. De acuerdo con su análisis, se observaron las siguientes tendencias por sexo: los individuos de sexo masculino asisten con mayor regularidad a clases, pero superan a las mujeres en índice de reprobación y deserción. Por otra parte, a pesar de que las mujeres terminan la preparatoria y han registrado una mayor eficiencia terminal, acceden en menor medida al siguiente nivel escolar y esta tendencia se percibe en todos los niveles anteriores (preescolar, primaria, secundaria).<sup>26</sup>

#### *Escuela Nacional Preparatoria:*

Con respecto al egreso por sexo cabe resaltar que, a pesar de que los hombres ingresan en mayor proporción, ha egresado del bachillerato un mayor número de mujeres en los últimos ciclos escolares, excepto en el ciclo escolar 2015- 2016

---

<sup>25</sup>INMUJERES, *Tasa de eficiencia terminal por nivel educativo según sexo*, disponible en: <https://cutt.ly/mfsFcu1>. Consultado el 25 de agosto de 2020.

<sup>26</sup> INMUJERES, *Mujeres y hombres en 2013*. Disponible en: <https://cutt.ly/vfsFQc6>. Consultado el 29 de mayo de 2019.

(Gráfica 5).<sup>27</sup> Esto indicaría un mayor aprovechamiento escolar por parte de las mujeres.

### 1.3.3 ¿Qué carreras eligen las egresadas del bachillerato?

#### *Nivel Federal:*

De acuerdo con los datos de licenciatura universitaria y tecnológica de la ANUIES, para el ciclo escolar 2016/2017, en las áreas de estudio en Educación; Salud; Ciencias Sociales, Administración y Derecho; y Artes y Humanidades, se registra un mayor porcentaje de mujeres que de hombres. De manera inversa, en las de Ingeniería, Manufactura y Construcción; Servicios; Agronomía y Veterinaria; y Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación predominan los hombres. En las áreas de Educación y Salud, la participación de las mujeres supera a la de los hombres en 47.6 y 32.8 puntos porcentuales, mientras que en Ingeniería, Manufactura y Construcción y en la de Servicios los hombres superan a las mujeres en 44.6 y 34.6 puntos porcentuales, respectivamente (Gráfica 3).<sup>28</sup>

#### *Escuela Nacional Preparatoria:*

Los reportes de Transparencia de la Universidad<sup>29</sup> indican que en las áreas biológicas y de la salud es donde la presencia de las mujeres es notablemente mayoritaria. El 66.1% de la generación 2018-1 son mujeres, contra apenas 33.9% de hombres.

En contraparte, existe una presencia mayoritaria de los hombres en el Área 1 (Ciencias Físico Matemáticas) y en las ingenierías, con una relación de 68.7 contra 32.3 por ciento, situación que se repite en las áreas de humanidades y artes. En tanto, en el área de sociales, la proporción está más equilibrada (Gráfica 6).

---

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> INMUJERES, *Mujeres y hombres en México 2018*, disponible en: <https://cutt.ly/pfsFTw6>. Consultado el 25 de agosto de 2020.

<sup>29</sup> UNAM, *Agenda Estadística UNAM 2018*, disponible en: <https://cutt.ly/KfsFINE>. Consultado el 25 de agosto de 2020.



#### 1.4 Panorama de violencia contra las mujeres en la UNAM y en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

Como se mencionó antes, a manera de respuesta al *Acuerdo rectoral* suscrito el 26 de agosto de 2016, se creó en la UNAM el *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*. Tras su implementación en esta casa de estudios, la Oficina de la Abogacía General ha generado tres informes anuales desde el periodo 2016-2017<sup>30</sup>, siendo el más reciente el correspondiente al ciclo escolar 2018-2019.<sup>31</sup> En dichos documentos, la Universidad ofrece un panorama general sobre la violencia de género que tiene lugar en sus espacios y entre sus diversos actores: estudiantes y académicos, personal administrativo y de confianza, etc. El informe se alimenta de las quejas recibidas y de su posterior análisis; su existencia responde a la necesidad de atender la delicada problemática de género en esta institución, para lo cual se requiere, entre otras cosas, visibilizar las dinámicas prevalecientes en la comunidad universitaria. Es en este sentido que nosotros nos volcamos sobre los primeros tres informes para comprender particularmente desde cinco puntos cuál es la situación actual de la violencia que viven las mujeres según estos registros. En función de la información proporcionada por la Oficina de la Abogada, nos hemos preguntado con respecto a las quejas registradas: a) ¿Cuántas quejas fueron interpuestas por mujeres?, b) ¿Cuántas mujeres agraviadas son alumnas?, c) ¿Cuántas quejas se presentaron por alumnas adscritas a los bachilleratos de la UNAM?, d) ¿Cuántas alumnas de la ENP denunciaron algún tipo de violencia en su contra?, e) ¿Qué tipos de violencia se denuncian con mayor frecuencia? A través de estas preguntas se pretende

---

<sup>30</sup> Para todas las referencias relacionadas con este documento, diríjase a: UNAM, *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 29 de agosto de 2016 al 12 de junio de 2017*, disponible en: <https://cutt.ly/ffsGyaS>. Consultado el 25 de agosto de 2020.

<sup>31</sup> Para todas las referencias relacionadas con este documento, diríjase a: UNAM, *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 9 de junio de 2018 al 7 de junio de 2019*, disponible en: <https://cutt.ly/afsGEIn>. Consultado el 25 de agosto de 2020.

vislumbrar el contexto al que están expuestas las alumnas de la Escuela Nacional Preparatoria y también reconocer las múltiples expresiones de violencia que las acechan en la vida escolar por su condición de mujeres.

Antes de responder a estas cuestiones, cabe resaltar que en los tres informes sobre violencia de género se advierte una constante: las personas agraviadas señalan a los hombres como los principales agresores en este terreno. En el ciclo escolar 2016-2017 se interpusieron 234 quejas contra un total de 201 agresores, de las cuales 193 indicaron que el agravio fue cometido por un varón. Asimismo, en el periodo de 2017 a 2018<sup>32</sup>, se levantaron 243 quejas contra un miembro masculino y 364 en el mismo tenor durante el periodo 2018-2019. Llama la atención un dato más, los tres informes establecen que los principales agresores han sido alumnos. A continuación, desglosamos por medio de una tabla estos hallazgos.

	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Total de quejas	234	251	436
Total de agresores	201	256	385
Hombres agresores	193	243	364
Alumnos agresores	92	94	162

Las estadísticas señalan a los hombres como los principales agresores dentro de la institución, por lo que puede desprenderse de estas cifras no solo una mayor proclividad de las mujeres a ser vulneradas en el espacio escolar (sin importar su lugar en el escalafón o su rol en este medio), sino que existe un clima de desigualdad desfavorable para estas y una cultura patriarcal y machista que es la causante de ello, cuyas expresiones lingüísticas, conductuales y colectivas se normalizan y se refuerzan cotidianamente, pero también se cristalizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje como currículo oculto. Más adelante apuntaremos de la mano de estos informes los casos explícitos de violencia contra la población

---

<sup>32</sup> Para todas las referencias relacionadas con este documento, diríjase a: UNAM, *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 13 de junio de 2017 al 8 de junio de 2018*, disponible en: <https://cutt.ly/nfsGfx7>. Consultado el 25 de agosto de 2020.

femenina que se denunciaron con mayor frecuencia en los tres periodos a lo cuales nos hemos referido en este trabajo.

*¿Cuántas quejas fueron interpuestas por mujeres?*

En el primer periodo de instrumentalización del protocolo, o sea de 2016 a 2017, se recibieron 234 quejas, de las cuales 226 fueron interpuestas por mujeres. Esta cifra equivalió al 96.6% del total de actos reportados. Un año después, el total de quejas ascendió a 251 y solo el 98% correspondió a reclamaciones hechas por personas del sexo femenino, es decir, se recibieron 245 reportes por incidentes cometidos contra mujeres. Por último, de 2018 a 2019 el número de acusaciones llegó a 436, siendo 433 las agraviadas en este ciclo, lo que equivale al 99.3%.

Mujeres	2016-2017	2017-2018	2018-2019
agraviadas	226	245	433

*¿Cuántas mujeres agraviadas son alumnas?*

Como pudo mostrarse en el apartado anterior, la mayoría de los agravios en materia de violencia de género en la UNAM se cometen contra la población de sexo femenino; sin embargo, los resultados anuales emitidos por el protocolo dan cuenta de que el sector más afectado es el de las alumnas, pues el mayor número de quejas proviene de las estudiantes. Según los registros del año escolar 2016-2017, de las 226 mujeres que presentaron una queja, 182 implican a estudiantes de todos los niveles de enseñanza de esta casa de estudios. Asimismo, 194 de 245 en el periodo 2018 a 2017 y 332 de 433 en el último informe 2018-2019.

Alumnas	2016-2017	2017-2018	2018-2019
agraviadas	182	194	332

*¿Cuántas quejas se presentaron por alumnas adscritas a los bachilleratos de la UNAM?*

Todo indica que en tres años se incrementó el número de eventos violentos cometidos contra alumnas; sin embargo, de 2016 a 2017, del grueso de la población

estudiantil femenina, sólo el 15.4% de ellas fueron estudiantes del bachillerato de la UNAM, es decir, 28 personas del sexo femenino inscritas tanto a la Escuela Nacional Preparatoria como al Colegio de Ciencias y Humanidades. Un año después, el registro indica 36 alumnas y 50 en el ciclo posterior.

Alumnas de bachillerato	2016-2017	2017-2018	2018-2019
	28	36	50

*¿Cuántas alumnas de la ENP denunciaron algún tipo de violencia?*

En dos de los tres informes periódicos publicados se da cuenta de que se atendieron más alumnas agraviadas provenientes de la Escuela Nacional Preparatoria. Los primeros resultados del protocolo indican que de 2016 a 2017, 17 alumnas matriculadas sufrieron algún tipo de violencia de género. Un año más tarde, esa cantidad ascendió a 26 y se redujo a 23 de 2018 a 2019, año en el que se presentaron más incidentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades que en la ENP.

Alumnas de la ENP	2016-2017	2017-2018	2018-2019
	17	26	23

*¿Qué tipos de violencia se denuncian con mayor frecuencia en la UNAM?*

*Resultados del Informe 2016-2017*

De acuerdo con el informe de 2016-2017, en este periodo escolar las mujeres denunciaron principalmente actos de violencia sexual y psicológica, acoso, violencia física y discriminación por género. Sólo la violencia sexual representó el 50.4% de las quejas. El segundo lugar correspondió, sin embargo, a la violencia psicológica con el 29.9%. El abuso, el acoso y el hostigamiento sexuales se relacionaron con la categoría de violencia sexual, mientras que los insultos, humillaciones y la devaluación de la mujer se vincularon a la violencia psicológica.

*Resultados del Informe 2017-2018*

Un año después, es decir, de 2017 a 2018, los registros muestran otra vez a la violencia sexual como la primera causa de las denuncias; sin embargo, en este ciclo escolar la estadística marca 76.6% del total de quejas. De nueva cuenta, el segundo lugar correspondió a la violencia psicológica. Como actos de violencia sexual destacan el acoso, el abuso y los hostigamientos sexuales. Por otra parte, en la categoría de violencia psicológica, las mujeres expusieron quejas tras sufrir insultos, humillaciones y amenazas. Con respecto a situaciones de abuso sexual, se acusaron actos como obligar a observar un acto sexual, tocamientos y ejecución forzada del acto sexual.

### *Resultados del Informe 2018-2019*

Los últimos resultados proporcionados por la Oficina de la abogada en materia de violencia de género colocan a la cabeza de las estadísticas aquellas quejas que fueron reportadas por agresiones de carácter sexual (79%), seguidas por los actos de violencia psicológica (43.8), física (23.2%), acoso (11.7%) y daños contra el patrimonio (8%). Como en el informe anterior, se reportaron casos de acoso, abuso y hostigamiento, los cuales fueron clasificados como violencia sexual. En cuanto a la violencia psicológica, se reportaron incidentes como insultos, humillaciones y amenazas. También se notificaron actos de abuso sexual como obligar a observar un acto sexual, tocamientos y la ejecución forzada de actos sexuales.

### *1.5 Consideraciones finales del capítulo I*

De acuerdo con lo expuesto en este capítulo, existen legislaciones, programas, convenios nacionales e internacionales, programas, etc., enfocados a construir y fomentar circunstancias de igualdad para las mujeres en el terreno educativo; la UNAM y el sistema federal de educación media superior participan de este esfuerzo social e institucional por crear condiciones favorables para que las jóvenes accedan al bachillerato, permanezcan en él, lo terminen y, si ellas lo eligen, accedan al siguiente nivel. Empero, persisten dinámicas sociales y culturales en este contexto

que obstaculizan el desarrollo académico, psicológico y social de las mujeres mexicanas.

Las estadísticas muestran que más estudiantes de sexo femenino ingresan al nivel medio superior, asimismo el índice de aprobación de estas es más alto con respecto al de los varones y, en cuanto al egreso, la cifras marcan una mayor eficiencia terminal de las estudiantes.

La cuestión es, sin embargo, si estos números de la política educativa en materia de igualdad y género pueden traducirse como progreso. ¿No es necesario invocar otros elementos de análisis cuando nos referimos a estos términos? Desde nuestra perspectiva, las 433 denuncias levantadas por violencia contra las mujeres en la UNAM imponen otra lectura de los resultados alcanzados hasta hoy, pues la interpretación meramente cuantitativa de los avances disfraza la realidad cualitativa, a saber: que la opresión femenina y el sistema de dominación patriarcal se extienden hasta el espacio escolar de muchas maneras, muchas de ellas invisibles por costumbre.

En este sentido, las cifras cuantitativas no dan cuenta de la vida en los espacios escolares, pues ocultan -quizás no de manera deliberada- la experiencia de estar en él, las vivencias del día a día, entre las cuales debemos reconocer el acoso, el hostigamiento sexual, la discriminación por género, etc. Circunstancias que hay que sumar a nuestra comprensión del proceso de formación de los individuos, pues inciden, sin lugar a duda, en ellas y ellos, pues afectan sus aspiraciones personales, sus relaciones, su autoconcepción, los valores que los definen, etc.

En el siguiente capítulo reflexionaremos precisamente acerca de cómo se imprime en la educación una ideología de género y las consecuencias que tiene para todos los involucrados en ello, haciendo énfasis en las mujeres como víctimas principales de ese sistema.

## 2 Capítulo II: Pedagogía crítica y género

Al principio de este trabajo presentamos algunas estadísticas relacionadas con las circunstancias de las estudiantes en el horizonte de la Educación media superior, particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. La información que se recabó tuvo como foco una perspectiva muy precisa, una perspectiva de género con la cual se buscó dar cuenta de las condiciones de igualdad entre mujeres y hombres, con el supuesto previo de que la vida escolar para la población femenina en este peldaño es diferente a la de los varones. De ahí que se haya generado una normativa institucional para atender la desigualdad, que no solo se viene dando en términos de propiciar mayores oportunidades para las mujeres, sino que responde, por otro lado, a la existencia de un clima de violencia desfavorable para todas ellas.

La revisión de las bases de datos fueron el pábulo de la crítica que queremos comenzar aquí acerca de la escuela como centro de reproducción de la ideología patriarcal, pues nos han dejado confirmar un supuesto muy valioso para la pedagogía crítica, especialmente para el modelo reproductor de este conjunto de teorías, según las cuales, los centros educativos funcionan como “apéndices ideológicos”, ya sea del Estado o de los poderes fácticos, y tienen como función principal reproducir las relaciones afines a ellos. Empero, en este caso, ya no nos limitaríamos solamente a dilucidar el fenómeno de la reproducción en un sentido estrictamente político-económico, como tradicionalmente se viene haciendo (es decir, reduciendo esta dinámica a dicotomías clásicas como la lucha de clases), ya que nosotros queremos darle un matiz especial con el apoyo de algunas teorías de género, particularmente feministas. Lo cual significa sumar a la discusión el hecho de que el patriarcado es quien lleva el timón de las relaciones de poder a través de mecanismos como la cultura, la moral y la educación, que han favorecido la opresión femenina desde espacios, en apariencia neutrales, como las instituciones de enseñanza. En palabras de Graciela Hierro:

En todas las épocas se ha luchado por el dominio de las instituciones educativas para conservar la dirección política... La concepción del mundo que se difunde en las sociedades patriarcales -independientemente de cualquiera que sea la organización económica y política de que se trate- está determinada siempre por los intereses masculinos: burguesía o proletariado. El principio que sostiene la hegemonía cultural masculina actual se centra en la idea de que la única concepción del mundo posible es masculina [...].<sup>33</sup>

Como señala Graciela Hierro en esta cita, la *Weltanschauung* preponderante es la masculina, muchos aparatos jurídicos en todo el mundo lo constatan: “el hombre - dice Nuria Varela- es la medida de todas las cosas”.<sup>34</sup> Asimismo, como ya hemos intentado mostrar aquí, la historia de la filosofía da cuenta de ello: el ser humano varón se ha ubicado a sí mismo, por encima de todos sus congéneres, en el peldaño superior; pero lo que nos gustaría destacar de esta cita es el papel de la educación en la conservación de ese dominio cosmovisional androcéntrico, ya que como apunta Hierro, este canal es primordial para la ejecución de su proyecto político y necesario, entonces, para comprender el lugar de las mujeres en él.

### 2.1 *La pedagogía crítica y el modelo reproductorista*

La educación tiene un lugar prestigioso en nuestra sociedad y quienes se educan adquieren parte del reconocimiento social de la educación. La palabra educación goza de una carga positiva en la actualidad, pues “nos hace bien”, “nos mejora”, “nos impulsa”, “nos transforma”, “nos hace felices”, “nos permite conocernos a nosotros mismos”, “nos desarrolla”, “nos permite resolver nuestros problemas”, etc. Y claro, estas creencias sobre la educación se pueden trasladar del plano individual al colectivo, pues ese bien, esa mejora, transformación, felicidad, etc., serán de todos y no exclusivas de quienes se educan. La educación se ve como un motor de nuestras comunidades, principalmente en las democracias donde más se ha acentuado este sentido.

Estos mensajes sobre los beneficios de la educación han sido, sin embargo, puestos en duda en más de una ocasión. Pensemos por ejemplo en la afirmación: la educación nos desarrolla. ¿Acaso no nos causa suspicacia la palabra desarrollo? Una consideración justa al respecto sería: ¿Desarrollo parejo, es decir, para todos

---

<sup>33</sup> Hierro, op. cit., p.13.

<sup>34</sup> Varela, op. cit. p. 68.



por igual: indígenas, homosexuales y mujeres? O también: ¿Qué tipo de bien nos hace la educación y según quién es este bien un bien? Y en todo caso: ¿cuáles son las implicaciones de asumir esos valores dados como ciertos? Este tipo de reflexiones resultan oportunas, pues nos permiten desanquilosar una narrativa que de ninguna manera es neutra, en la medida en que los conceptos pueden parecer universales y ser en la realidad parciales, marcar fronteras y excepciones y responder a alguien o algo, que puede ser un grupo de poder (hombres blancos de clase alta), una institución (el Estado) o una ideología como el capitalismo.

Precisamente de este tipo de lecturas sobre los fines de la educación se originó la pedagogía crítica; es decir, de una interpretación de la dirección que tomó la educación en un marco histórico específico, cuyo timón son los poderes económicos mundiales en torno al capitalismo y su ideología; poderes que en alianza con el Estado marcan ese norte, como veremos más adelante, para perpetuar el sistema económico, desde la educación, que les es favorable. La pedagogía crítica ha sido, en consecuencia, una serie de teorías sobre la educación que han aterrizado en este entramado complejo, fruto del matrimonio entre los poderes económico y político afines al capitalismo, para dar cuenta de la manera en que opera su dominio sobre todos los actores de la educación; cuáles son sus instrumentos, prácticas y conceptos de control y coerción social.

Sin embargo, la pedagogía crítica no se ha limitado a hacer un retrato de cada uno de los resortes de la visión educativa hegemónica, que hay que decirlo de una vez, está destinada y dirige cada parte de sí a sostener y reproducir el esquema de producción capitalista (programas, métodos, docentes, educandos, todos se dirigen en la misma dirección); en la historia de la pedagogía crítica también ha tenido cabida la posibilidad de resistirse al *establishment* desde las mismas entrañas del sistema para darle la vuelta. Freire, Giroux, McLaren son solo algunos de los promotores de este giro de cuerda que, en palabras de este último, se sintetiza en una frase hebrea: *tikkun*: curar, reparar y transformar el mundo.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Borquez, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, 2006, p. 105

Las pedagogías del oprimido y la de la resistencia, ambas de espíritu crítico, pero también proactivo<sup>36</sup>, resignifican la labor educativa: buscan la liberación de la conciencia de los oprimidos -como llama Freire no solo a los segmentos obreros de la sociedad, sino a todos los sujetos insertos en el esquema de subordinación de la cultura hegemónica, en cuyas filas hay, dependiendo de la ideología, grupos más o menos favorecidos como las mujeres, quienes viven en las escuelas la misma discriminación de género que existe fuera de ellas. Se trata aquí de dejar de educar para oprimir en un doble sentido: tanto para superar el rol pasivo en esta dinámica, el papel de oprimido, como el activo, o sea de opresor y frenar su reproducción<sup>37</sup>; y en cambio educar para la acción, para el diálogo, la confrontación crítica con la realidad y el compromiso con ella, sin el cual no podría cambiarse, pues ninguna realidad se transforma a sí misma. En este sentido, la pedagogía crítica define a las escuelas como baluarte de la resistencia, pues en ellas nacería, acompañadas del ideal de democracia, esta lucha emancipatoria.

A continuación, haremos una exposición sobre el enfoque crítico pedagógico reproductor, para dar cuenta de cómo se ha configurado en la educación el problema de la violencia contra las mujeres, a la luz del patriarcado como aquella estructura de poder que ha determinado el lugar del sexo femenino en la sociedad y por lo tanto en la educación.

## 2.2 *La reproducción ideológica en las escuelas*

Existen diferentes definiciones de ideología, estas pueden variar según los criterios que se tomen en cuenta para determinar el concepto, por ejemplo, la orientación política (materialista o idealista), la institución o la disciplina que se pronuncian con respecto a su significado. La Real Academia de la Lengua Española, por ejemplo,

---

<sup>36</sup> Rodolfo Bórquez distingue dos corrientes de pedagogía crítica: por un lado, la “reproductor”, que es meramente teórica-descriptiva con respecto al problema de la ideología dominante y los mecanismos coercitivos que instaura en la educación para mantener la supremacía; y por el otro, el “enfoque comunicativo de la resistencia”, que, desde su perspectiva, propondría una cultura contrahegemónica directamente en la praxis educativa.

<sup>37</sup> “Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora.” Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 2005, p. 55.

define esta palabra del modo siguiente: “Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.”<sup>38</sup>

Para el sociólogo Ezequiel Ander-Egg la definición de ideología es:

el conjunto de creencias, opiniones e ideas sobre el ser humano, la sociedad, la historia y el mundo, que proporciona un sistema de representación mental y un conjunto de significaciones desde las cuales el individuo se percibe en el mundo y percibe la realidad.<sup>39</sup>

Por otro lado, Silvia González escribió de acuerdo con Karl Mannheim en *Ideología y Utopía* que las ideologías “son complejos de ideas que dirigen la actividad hacia el mantenimiento del orden establecido.”<sup>40</sup>

Las dos definiciones citadas líneas arriba tienen puntos en común, particularmente nos dicen que una ideología funciona como una argamasa de representaciones - cosa que deja en claro la explicación de Ander-Egg- a través de las cuales nos vemos a nosotros mismos y nos son dadas las cosas, pero bajo cierta luz: la luz de la percepción, que, como sugiere la RAE, difiere según el contexto: la época, la religión, la política, etc. Dicho en otros términos, la ideología es una construcción determinada social e históricamente.

Por otro lado tenemos la definición del húngaro Karl Mannheim, quien aporta otros elementos al concepto de ideología. Este, nos dice, que nuestras acciones dependen de nuestra ideología, es decir: las condiciona. En este sentido, cualquier conducta, comportamiento, actitud, pensamiento (sean irreflexivos o conscientes) llevan la impronta de una ideología, que limita nuestro actuar. Toda acción, desde esta perspectiva, se llevaría a cabo dentro de una lógica: la del orden establecido.

Esta concepción de lo que es una ideología es la que recoge la pedagogía crítica de tipo reproductorista, pero la traduce al ámbito escolar, en donde ese conjunto de ideas buscaría configurar un punto de vista en sintonía con el orden establecido,

---

<sup>38</sup> Real, Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.2 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consultada el 23 de octubre de 2019].

<sup>39</sup> González, Silvia, et al., *El currículum oculto en la escuela*, Lumen-Humanitas, 2001, p. 22.

<sup>40</sup> Ibidem.

pero particularmente el económico, pues el objetivo de la educación es hoy calificar la fuerza de trabajo para el mundo laboral.

La manera en que la ideología entra al plano de la educación no tiene, sin embargo, un solo canal o forma de expresarse. De hecho, los expertos en esta materia hablan de una forma explícita y otra oculta. Podría decirse, siguiendo la definición de ideología de la RAE, que en la educación concitan tantas ideologías como personas hay en el universo escolar, entre los cuales están los docentes, que pueden figurar como contrapeso dentro del sistema, según los planteamientos de la teoría de la resistencia. De ahí que McLaren, en un ejercicio crítico del modelo reproductor, no renuncie a la posibilidad de que las escuelas sean una fuente “de agencia para dar poder social e individual”<sup>41</sup> a los estudiantes y, en consecuencia, niegue la imposibilidad de sobreponerse a “la dirección política” que se busca imponer en este plano social. También Jurjo Torres dice al respecto: “las ideologías no funcionan acrítica y pasivamente, sino por el contrario, alumnos y docentes gozan de una autonomía relativa, que hace posible que se produzcan acciones que contradicen la reproducción que se esperaba.”<sup>42</sup>

En cualquier caso, es importante tener presente la idea de que, contrario a las teorías tradicionales (“conservadoras”) de la educación, “la escuela no es una institución neutral al servicio de una sociedad también neutral” y sin contradicciones: sus objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación se planean sobre la base de ideas, como cuáles son nuestros derechos y nuestras posibilidades en tanto seres humanos, qué tipo de relaciones y vínculos podemos establecer (en todas las direcciones) y, ulteriormente, cuál es el sentido de nuestra individualidad en un orden social, económico y político determinado.

Para ilustrar esto vamos a seguir un ejemplo de Peter McLaren.<sup>43</sup> Tras los atentados terroristas del 11 de septiembre, el entonces presidente de EU, George W. Bush,

---

<sup>41</sup> McLaren, *La vida en las escuelas*, p. 186.

<sup>42</sup> González, Silvia, et al., op.cit., p. 24.

<sup>43</sup> A continuación, parafraseo libremente a Peter McLaren en: *Entrevista al Doctor Honoris Causa Peter McLaren. 2ª parte: Pedagogías Críticas*, en: <https://www.youtube.com/watch?v=EkeBGzbjje8>. Consultado el 25 de octubre de 2019.

dirigió un mensaje al país, en el cual señaló lo siguiente: “The american people have got back to their business. We cannot let the terrorists achieve the objective of frightening our Nation to the point where we don’t conduct business, where people don’t shop.”<sup>44</sup>

Según McLaren, este discurso de Bush dejó al descubierto la mecánica social de la nación del norte, cuyo hilo conductor son los negocios y las compras, o dicho en una sola palabra: el consumismo. Bush es muy enfático al respecto: después del trauma ocasionado por el terrorismo, la gente debe regresar a sus asuntos cotidianos, a la normalidad, es decir, al consumo. En función de estas líneas, McLaren reflexiona sobre las implicaciones que tiene esta ideología consumista más allá de este momento histórico particular y concluye que el consumismo permea cada esfera de la sociedad norteamericana. De hecho, afirma que se hace una promoción muy enérgica del consumo por todas partes al grado que este define las vidas de los individuos. Esto no es ninguna sorpresa: la mayoría de nosotros nos hemos visto bombardeados con los mensajes que surgen de esta ideología, como “consumir nos da felicidad” o “el consumo nos da estatus social”. La cuestión es, sin embargo, para McLaren, que también la educación participa de estos mensajes al grado en que tiene su mira puesta en la producción de una ciudadanía de consumo, que requieren los mercados para alimentarse y sostenerse.

En este sentido, las instituciones educativas adoptan las necesidades de su cultura y sociedad y preparan a sus miembros en función de estas. El problema radicaría, empero, en que una idea como el consumismo funcione como brújula de esta empresa, pues, cabe preguntarse, ¿qué tipo de ciudadano se está formando bajo este horizonte? Esta interrogante también puede plantearse de la manera siguiente: ¿Qué tipo de ser humano se está formando bajo la fórmula “consumo, luego existo”?

En este espacio no podemos dar respuesta a ese asunto, pero el ejemplo de McLaren nos permite atisbar cómo se conecta la ideología dominante con la esfera educativa, qué condiciones de subordinación busca crear en las escuelas, qué

---

<sup>44</sup> Cfr. <https://www.c-span.org/video/?c4552776/user-clip-bush-shopping-quote>. Consultado el 27 de octubre de 2019.

relaciones sociales le interesa recrear a partir de ellas y, principalmente, bajo qué nociones de educación y humanidad opera. Pues parece que esta visión apunta hacia un adoctrinamiento que, como expone Freire, no pretende transformar la mentalidad de los estudiantes, sino adaptarlos a la situación que los oprime.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.<sup>45</sup>

A la luz de este modelo, que Freire llamó educación bancaria, los valores como el orden, la disciplina y la obediencia cobran relevancia y la búsqueda del conocimiento, la creatividad y el pensamiento crítico (operaciones desde las que puede surgir una finalidad propia) son desplazados por la mera repetición y memorización de los dictados de la autoridad: los docentes, quienes detentan el saber, ejecutan cada paso del proceso de educación (depositan), mientras que el papel del alumno es pasivo, dócil y receptivo (archivan). Por eso Freire caracteriza a este tipo de alumnos como meras incidencias atrapadas en el diálogo del educador con el currículum.

### 2.3 *Currículum oculto y género*

Una manera de explicar el descenso de los valores dominantes al sistema educativo está en el concepto de currículum. Veamos de qué se trata.

En primer lugar, hay que señalar que existen diferentes definiciones de currículum, cada una con sus coloraciones y acentos. En la obra *El currículum en la institución escolar* se proponen, por ejemplo, las siguientes: “instrumento pedagógico-didáctico que planifica la actividad educativa” y “seleccionador y organizador del conocimiento disponible y de la cultura vigente que se estima necesario y oportuno transmitir en un marco histórico determinado.”<sup>46</sup> Salta a la vista con respecto a la primera

---

<sup>45</sup> Freire, op. cit, p. 85.

<sup>46</sup> González, et al., ibid., p. 27.

definición que la segunda repara, más allá del componente estratégico, en la necesidad de ligar el quehacer educativo con un contexto dado.

Hay, por otra parte, quienes han propuesto una diferenciación de niveles o “facetas” al interior del concepto de currículum. En este sentido, Goodlad<sup>47</sup> habla de currículum ideológico u oficial, material, preceptivo, existencial y operativo, nulo y oculto. Con esta suerte de estratificación se alude a los diferentes canales en los que aterriza un ideal educativo: desde documentos oficiales, textos escolares, hasta los efectos involuntarios que provoca todo el entramado curricular.

Siguiendo este planteamiento, parecen existir dos hemisferios curriculares, uno explícito y otro fuera de la vista. La capa exterior sería aquella que se deja ver en los programas y los contenidos y se cristaliza en la oferta de cada institución educativa (algunas de ellas resumen su orientación en términos como “misión” y “visión”), pero a esta mitad la acompaña aquella “que no es abiertamente intencional” y “encierra una peculiar potencialidad:”<sup>48</sup> la enseñanza tácita.

“La creencia de que la enseñanza escolar puede definirse como la suma de las ofertas de sus cursos oficiales es del todo ingenua”.<sup>49</sup> Hay que fijar la atención, nos dice Giroux, en la enseñanza tácita y los efectos secundarios del currículum que se imparte en las escuelas y buscar descubrir los mensajes ideológicos incorporados a esta.

Algunas preguntas al respecto, sin intentar dar aquí un orden específico, pueden ser las siguientes: ¿Qué tipo de mensajes ocultos se guardan en el currículum? ¿Qué y/o quiénes dan estos mensajes? ¿Qué pretensiones tienen? ¿De qué manera se presentan? Es decir, ¿a través de qué medios se transmiten? ¿Con qué regularidad e intensidad se difunden y se refuerza esta difusión? ¿Se dirigen estos mensajes por igual a toda la población escolar? Y de no ser el caso, ¿bajo qué criterio se establecen diferenciaciones?

---

<sup>47</sup> Ibidem.

<sup>48</sup> Parfraseo libremente a Santos Guerra, Miguel Ángel, *Currículum oculto y construcción de género en la escuela*, p. 2.

<sup>49</sup> Giroux, *Los profesores como intelectuales*, Paidós, p. 64. El agregado es mío.

Probablemente se tengan que plantear más preguntas sobre los mensajes que se propalan desde el currículum, esto dependerá del contexto, el objeto de estudio, la metodología del análisis, etc. En el caso de este trabajo se agregarían una o más en relación con el enfoque de género del currículum, aunque, de hecho, todas las interrogantes expuestas supra son susceptibles de ser planteadas desde una perspectiva de género. Por ejemplo: ¿Qué tipo de mensajes sexistas y ocultos se guardan en el currículum?

Una de las intenciones de la obra *Aprender a perder* es aplicar una premisa similar a la de Giroux, que es: “En cualquier comunicación hay un mensaje explícito, pero también se transmiten asunciones implícitas, accidentales o mensajes no intencionales.”<sup>50</sup> Sin embargo, los mensajes en los que en este caso está pensando Marion Scott, coautora de este texto, son de forma y contenido sexistas dentro del universo escolar.

Para ella, como para otras investigadoras y profesionales feministas de la docencia, la educación es otra de las expresiones de la ideología hegemónica masculina y, por ende, es la población masculina (sin dejar de lado otras notas que influyen en la educación como clase social, color de piel, origen étnico, etc.) quien se beneficia primordialmente de ella. En este sentido, no se puede decir que la empresa educativa, como se verá más adelante, sea equitativa si tiene efectos idóneos solo para una parte de sus integrantes. Dale Spender menciona al respecto que “la educación formal, como el resto de las instituciones sociales, ha sido definida por los hombres”.<sup>51</sup> Marion Scott, por otro lado, agrega que “gran parte del currículum se inclina a favor de los varones.”<sup>52</sup> De ahí que para el feminismo y también para la pedagogía crítica sea acuciante reparar en la manera en que el sexo y el género son factores determinantes en el proceso educativo y de socialización de los individuos, pero también, cómo ha contribuido a afianzar, históricamente, la injusticia y la desigualdad de las mujeres.

---

<sup>50</sup> Scott, Marion, *El currículum sexista en la educación patriarcal* en Spender, Dale, *Aprender a perder. Sexismo y educación*, p. 141.

<sup>51</sup> Spender, op.cit., p. 61

<sup>52</sup> Scott, op. cit., p. 146.



En este punto conviene entonces recoger las preguntas que fueron apuntadas líneas arriba, a fin de fijar, en líneas generales, cómo se viene manifestando desde el plano educativo y curricular el sexismo y la desigualdad de las mujeres con respecto a los hombres.

- ¿Qué tipo de mensajes se guardan en el currículum?

Es innegable que las instituciones educativas contribuyen en la construcción de la identidad de género de los individuos, así que los mensajes al respecto suelen estar en sintonía con la cultura en la que estas se instalan; cultura en la que existen expectativas vinculadas al género y a una hegemonía, la cual no es otra sino el patriarcado para el feminismo.

Cruzando el enfoque crítico pedagógico reproductivista con el feminista, tenemos que en las escuelas no solo se difunde y repite una ideología favorable para los grupos dominantes, también se vigorizan los métodos empleados por la hegemonía masculina para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino.

Aunque en la actualidad predomina la escuela mixta, cabe recordar que en algunas partes del mundo se implementó un currículum diferenciado específicamente para mujeres con la idea de fondo de que sus atributos, potencias y capacidades no encontrarían otro cause que el del hogar y la familia.<sup>53</sup>

Mario Scott considera que “las escuelas juegan un papel clave en la construcción de esta ideología que relega a las niñas y a las mujeres a un lugar único en la familia y a un lugar concreto en el mundo laboral. La escuela contribuye en el nivel de las destrezas materiales y en el nivel de la mentalidad y la ideología”.<sup>54</sup>

Sin embargo, el currículum no necesita ser explícito o diferenciado por sexo para coincidir con este posicionamiento sexista de la educación que denuncia Scott, ya que sabemos que también se filtran asunciones sobre las niñas y jóvenes de manera velada a todo el espectro escolar. Si la escuela es una continuación de

---

<sup>53</sup> Al respecto, véase: Rodríguez Martínez, Carmen, *Género y cultura escolar*, pp. 16 y 17.

<sup>54</sup> Scott, Marion, op. cit., p.135.

nuestra cultura, participa por ende de la discriminación, el racismo y el sexismo consuetudinarios. En este tenor de ideas, expone Santos Guerra: “el sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica.”<sup>55</sup>

Algunos temas que pueden inspirar una reflexión acerca de la manera en que se practica el sexismo en las instituciones educativas son:

- A) Las expectativas que se enseñan en función del género. En un estudio realizado por Allen Nilsen en los años 70, la investigadora americana llevó a cabo un análisis de imágenes femeninas en libros de texto infantiles, con el cual pudo concluir que existía en ellos, como ella lo denominó, una suerte de “culto al delantal (*cult of the apron*)”, que, de manera aparentemente inocua, les daba el mensaje a las niñas de que su área de acción solamente sería la realización de los trabajos domésticos.
- B) Cultura general. Se suele hablar de que la población estudiantil adquiere cierto grado de cultura durante su formación escolar; pero resulta que en esa cultura las aportaciones de los hombres eclipsan a las contribuciones hechas por las mujeres en todos los campos. Esto implica que la cultura general adquirida sería más bien una cultura masculina que no reconoce a las mujeres y las invisibiliza.
- C) Los espacios. Sánchez Guerra expone que “La configuración y el uso de los escenarios no son inocentes [...]. Los espacios reproducen los patrones de comportamiento sexista.”<sup>56</sup> De acuerdo con este autor, la manera en que los alumnos usan los espacios también responde a prejuicios sobre “lo que es propio” de cada sexo, como que los varones reclamen para ellos los escenarios abiertos y aptos para los deportes, mientras que las niñas quedan, en consecuencia, apartadas de estas áreas.

---

<sup>55</sup> Santos Guerra, op. cit., p.1.

<sup>56</sup> Guerra, op. cit., p. 10.

En resumen, desde la literatura hasta las áreas comunes, existen mensajes ocultos en la educación que crean y favorecen condiciones de desigualdad para las mujeres.

- ¿Qué y/o quiénes dan estos mensajes?

Ya que el sexismo permea al fenómeno de la educación en su totalidad, se pueden señalar diferentes canales que transmiten estereotipos sobre las mujeres dentro de las comunidades educativas. Marion Scott y Dale Spender ponen, por un lado, un énfasis especial en la sexualización del conocimiento; pero también consideran otras áreas que forman parte de la vida en las escuelas, como las tareas administrativas, de seguridad y mantenimiento de los centros educativos, que de igual manera impactan en las representaciones de género que se construyen al interior de las escuelas.

La cuestión es, entonces, cómo están influyendo los modelos que los alumnos tienen ante sí.

De todos los modelos presentes en la vida escolar, probablemente sean los docentes quienes más inciden en sus actitudes y expectativas -o sea, qué van a ser y hacer las y los jóvenes- en el futuro; pero hay una variante más a tomar en cuenta: el mensaje que puede darles a los alumnos el sexo del profesor.

Diferentes investigaciones se han fijado en este elemento, pues la educación no se trata solo de los contenidos, sino de quiénes los enseñan. En este sentido, expone Scott: “[Se] pueden hacer muchas valoraciones sobre la naturaleza de las asignaturas en virtud del sexo del profesor. Cuando las ciencias las enseñan exclusivamente los hombres, a los alumnos se les transmiten mensajes sobre el sexo y las ciencias.”<sup>57</sup>

Estos mensajes les hablarían a los jóvenes entonces -quizás involuntariamente, pero como consecuencia del currículum oculto- de la pertinencia o posibilidad de que tengan éxito en tal o cual área en función de su sexo.

---

<sup>57</sup> Scott, op. cit., p. 139.

Dentro del mismo entorno escolar, existen otras relaciones que, de manera paralela, responden a esta realidad sexuada, sus jerarquías y divisiones, y sirven también, como señala Carmen Rodríguez, de modelos no deseables para el alumnado.

Cuando en una institución como la educativa, existe desequilibrio en la asunción de puestos de responsabilidad, estamos ofreciendo modelos represivos, contrarios a una educación en igualdad, pues educamos no solo por lo que decimos sino también por lo que hacemos.<sup>58</sup>

Esto quiere decir que, si existen condiciones de desequilibrio, injusticia y desigualdad hacia las mujeres dentro de las escuelas, estos centros no están corrigiendo los hábitos, los discursos, el lenguaje y las prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales (la familia, prácticas, juegos y rituales tradicionales, etc.) sino perpetuándolos a través de sus propios mecanismos y estructuras.

- ¿Qué pretensiones tienen?

En *Aprender a perder*, escribe Dale Spender que “las instituciones educativas juegan un papel determinante en convencer a las personas de que no son iguales, pero no solo en lo que se refiere a la clase social. También las convence de que son diferentes en raza y sexo”.<sup>59</sup>

Líneas arriba comentamos que, para algunos autores de la pedagogía crítica, las instituciones educativas preparan ideológicamente a los individuos para que ocupen las posiciones sociales hacia las cuales los dirigen. La crítica del modelo reproductor es una respuesta a este adoctrinamiento escolar con el cual se les asignan a los educandos un rol futuro en las clases sociales. Sin embargo, Dale Spender agrega a esta asunción, que el sexo no está fuera de esta ecuación que denuncia la pedagogía crítica. Ya que, para ella, las instituciones educativas no solo convencerían a los educandos de ocupar cierto lugar en la sociedad, sino de amoldarse a los roles de género.

---

<sup>58</sup> Rodríguez Martínez, *Género y cultura escolar*, p. 95.

<sup>59</sup> Spender, op. cit., p. 43.

Desde la perspectiva de Spender, esto supone que, como fruto del adoctrinamiento por sexo, las mujeres “educadas” estarán dispuestas a aceptar “los lugares a los que son asignadas”, como trabajar en el hogar o realizar trabajos menos cualificados, peor pagados que los de los hombres o “adecuados para ellas”.

“Si las mujeres están en este lugar no es porque lo hayan elegido libremente de entre una gama de opciones que les hayan ofrecido en la educación, sino porque la educación ha jugado un papel determinante en convencerlas de que éste es el lugar donde debe estar.”<sup>60</sup>

De acuerdo con esta cita, existe un proceso de persuasión dentro de las escuelas con el cual se busca “conseguir que la gente haga lo que de otro modo no haría.”<sup>61</sup> Sin este, nadie elegiría libremente la posición de desigualdad social que ocupan las mujeres. Pues, ¿quién elegiría libremente -como se pregunta Spender- trabajar sin remuneración o reconocimiento alguno en el hogar o recibir un salario inferior por el hecho de ser mujer?

Ya que desde las escuelas se produce este panorama injusto para las mujeres, Santos Guerra ha hablado de “lo perverso” como un poder oculto bajo la superficie inocente de las instituciones educativas, que está lejos de ofrecer equidad social y, en realidad, produce víctimas -víctimas femeninas del horizonte educativo masculino.

- ¿De qué manera se presenta? Es decir, ¿a través de qué medios se transmite esta desigualdad?

Además de interrogarse sobre *quién* o *quiénes* transmiten los mensajes sexistas de nuestra cultura dentro del plano escolar, muchas investigaciones se han concentrado también en descubrir *cómo* se consigue esto. Es decir, cómo se lleva a cabo ese proceso de convencimiento al que hacía referencia Spender, cuya finalidad es que las mujeres adopten el lugar que la sociedad ha preestablecido para ellas.

De acuerdo con Dale Spender,

---

<sup>60</sup> Spender, op. cit., p. 44.

<sup>61</sup> Santos Guerra, *Entre bastidores*, p. 5.

“ [...] la educación puede contribuir a dar un marco ideológico que justifica esta desigualdad y ayuda a darle una apariencia razonable. Utiliza la propaganda para convencer a los estudiantes de que son ellos mismos quienes desean ocupar el lugar que se les ha asignado.”<sup>62</sup>

En este párrafo, la escritora australiana hace referencia a “la propaganda” como vehículo de reproducción de ciertas claves culturales que los estudiantes utilizan para encontrar su lugar en el mundo. Ya que expone esta idea teniendo en cuenta el contexto escolar, probablemente se refiere con propaganda a las complejas constelaciones que se tejen no solo en el aula, sino en toda la atmósfera educativa. Sin embargo, volviendo a la cuestión de cómo se transmite la ideología patriarcal, Spender puso mucha atención a las imágenes escolares, particularmente a las de los libros de texto, pues desde su perspectiva, “están diseñadas para adoctrinar a los niños en la desigualdad sexual”.<sup>63</sup>

Así, junto a los contenidos disciplinares, estaría, pues, esa propaganda oculta que ofrece a las y los estudiantes una concepción del mundo y de las personas. Esto es, rituales, normas, creencias, escenarios, lenguajes, relaciones, expectativas, rutinas, valores, comportamientos, actitudes y mitos, los cuales participan de la cultura hegemónica y por ende del sexismo imperante.<sup>64</sup>

Aunque en un primer momento se tenga la impresión de que algunas asignaturas están exentas de representaciones y estereotipos de género por su nivel de abstracción, lo cierto es que las diferencias y desigualdades entre sexos subyacen en todas ellas y han sido, entre otros materiales, los libros de texto, quienes mejor han decantado la perspectiva androcéntrica del mundo.

En 2011, la SEP emitió un análisis con perspectiva de género sobre los libros de texto de educación básica, en cuya introducción puede leerse que, estos materiales “son el soporte textual y teórico primordial para la transmisión de los conocimientos.”<sup>65</sup> Pero quizás faltaría agregar otras dimensiones que abren los

---

<sup>62</sup> Spender, Dale, p. 44.

<sup>63</sup> Ibidem.

<sup>64</sup> Parfraseo libremente a Santos Guerra, *Currículum oculto*, p. 8.

<sup>65</sup> SEP, *Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género*, p. 2.

libros, como la autocomprensión y la autodefinición del individuo; dimensiones que si se alimentan de los convencionalismos enquistados en el conocimiento, no dan pie a estas posibilidades, sino a la repetición de modelos de vida dados, como la mujer que solo realiza tareas en el hogar -por mencionar un estereotipo social- y es servicial (estereotipo psicológico).

- ¿Con qué regularidad e intensidad se difunden y se refuerza esta difusión?

Aunque se ha demostrado la existencia de esta violencia simbólica hacia las mujeres, desafortunadamente existe también la violencia directa hacia este grupo a través de canales como el lenguaje, rituales machistas, pero principalmente -como ya hemos advertido antes en el primer capítulo de esta tesis- se expresa como acoso; discriminación; violencia física, patrimonial, psicológica; asaltos sexuales, etc., ya sea entre pares o de parte de las figuras de poder, mayoritariamente hombres, a la cabeza de un grupo, un salón, una comunidad y de la institución.

Esta problemática condensa todo lo que se ha venido planteando hasta este momento, a saber, que existe una cultura patriarcal al interior de las escuelas que se ha filtrado en cada rincón de estas y la cual imposibilita no solo el proceso educativo de las estudiantes, sino que puede llegar a destruir sus vidas individuales.

En este sentido, las instituciones educativas no solo reproducen las visiones política y económica hegemónicas, también permiten que el patriarcado más brutal siga produciendo otro tipo de víctimas desde la violencia de género.

De acuerdo con la UNESCO,

la violencia de género relacionada con la escuela [...] puede acarrear un mayor absentismo escolar, malos resultados académicos, deserción escolar, baja autoestima, depresión, embarazos e infecciones de transmisión sexual como el VIH, todo lo cual tiene un efecto perjudicial sobre el aprendizaje y el bienestar.<sup>66</sup>

- ¿Se dirigen estos mensajes por igual a toda la población escolar? Y de no ser el caso, ¿bajo qué criterio se establecen diferenciaciones?

---

<sup>66</sup> UNESCO, *La violencia de género en las escuelas*, disponible en: <https://cutt.ly/TrYDMij>. Consultado el 30 de enero de 2020.

“La educación puede estar difundiendo una ideología concreta que es aceptada por todos los estudiantes, pero no a todos los estudiantes les resultará igualmente aplicable.”<sup>67</sup>

De acuerdo con Scott, se ha intentado promover como parte fundamental del proceso educativo la idea de que este camino es el mismo para todos, pero lo cierto es que, por un lado, esa pretendida igualdad que debiera existir a lo largo del mismo, no se ha podido garantizar durante y al final del mismo y, por el otro, “las escuelas continúan afianzando el papel restringido e inferior de las mujeres.”<sup>68</sup> Sin dejar de lado, además, que las mujeres siguen sufriendo la misma opresión masculina dentro y fuera de las escuelas.

Por desgracia, sexo y género son dos dimensiones de los seres humanos que aún hoy determinan el éxito de los individuos tanto en la esfera educativa como en muchas otras de nuestras sociedades. Por lo tanto, aunque las diferentes instituciones educativas abracen la igualdad y la equidad como banderas y todos y todas concuerden con ellas, no se conseguirá combatir la injusticia a menos que se eviten y rompan los patrones con los cuales se ha venido fincando la desigualdad social y de género; patrones que, como hemos mostrado aquí, residen en la parte oculta de currículo y, sin embargo, son un secreto a voces.

#### *2.4 Consideraciones finales del capítulo II*

En el primer capítulo establecimos el terreno de esta propuesta didáctica, es decir el contexto en el que instalaremos nuestra estrategia en favor de la igualdad. Con los datos institucionales comprobamos que hay, por un lado una agenda en marcha para impulsar los derechos femeninos, pero, por el otro, una crisis en las instituciones educativas en esta materia, que se puede leer a través de la violencia estructural que las acompaña y aqueja durante su formación. En palabras de una alumna: “las mujeres nos tenemos que defender en todos lados y a todas horas”. Esta queja responde al hartazgo de vivir en el espacio escolar la misma violencia

---

<sup>67</sup> Scott, op. cit., p. 131.

<sup>68</sup> McLaren, Peter, *La vida en las escuelas*, p. 314.



de género que como mujeres experimenta fuera de ella: acoso psicológico, hostigamiento sexual, discriminación, actitudes de menosprecio, etc.

En consonancia con lo anterior, hemos reflexionado en este capítulo sobre cómo se reproduce de manera omnipresente la ideología de género en el ambiente escolar. Como ya expusimos, la visión patriarcal permea cada aspecto de ella, a veces de manera invisible, a veces de forma explícita como sexismo y misoginia. De ahí que resulte necesario para las y los docentes confrontar su quehacer diario con esta realidad y preguntarse cómo ejercen el currículum oculto, pues no existe con respecto a nuestras creencias de género una postura neutral de parte de las disciplinas que impartimos ni en la enseñanza de estas. Hay, en cambio, una serie de mensajes, valoraciones, asunciones, prácticas, etc., que frecuentemente hacemos en clave de género, aunque no nos demos cuenta de ello, y las cuales tienen consecuencias en la formación y arcos vitales de nuestras y nuestros estudiantes; pero que también refuerzan el sistema de género desigual y dominante en el que nos movemos.

En este sentido, además de tamizar nuestra práctica docente, conviene apelar a una perspectiva disciplinar sensible a los problemas de género, de tal suerte que además de transmitir contenidos, promovamos valores y actitudes en todas las áreas de conocimiento en favor de los derechos de todas y todos.

Así, el enfoque disciplinar que nosotros elegimos para propiciar lo antes dicho y vamos a desarrollar a continuación es la ética feminista de la igualdad; una perspectiva filosófica que repasa la historia de la ética occidental para denunciar la relación filosofía-patriarcado.

En el próximo capítulo tomaremos solo algunos de los episodios de esta conexión, con la finalidad de justificar la necesidad de llevar esta mirada al aula y llevar a cabo desde ella un trabajo de confrontación con los estudiantes y las creencias que han moldeado y legitimado la desigualdad femenina, como la supuesta inferioridad racional y moral de las mujeres; ideas vigentes en nuestra idiosincrasia a pesar de los grandes cambios sociales promovidos por las mujeres y las feministas.



### 3 Capítulo III: Planteamiento filosófico del problema

Ya hemos expuesto el contexto y el enfoque pedagógico de nuestra estrategia didáctica, por lo que a continuación desarrollaremos el encuadre disciplinar de la misma.

En los capítulos anteriores pusimos el problema de la desigualdad de las mujeres en el centro de nuestra exposición, en este caso volveremos a hacerlo, pero desde una perspectiva filosófica, que posteriormente llevaremos al aula de la materia de Ética: el feminismo de la igualdad.

Aunque el tema de la igualdad ha recibido un tratamiento extenso en la tradición filosófica occidental, nosotros optamos por una concepción ética sensible, por un lado, a la desigualdad de las mujeres y, por el otro, feminista. La combinación de estos ángulos nos permitió penetrar en el concepto de igualdad y revelar sus contradicciones. Pues la igualdad es una prerrogativa masculina a pesar de haberse promovido en la era moderna de manera universal.

Nuestra presentación comienza, entonces, introduciendo la confrontación de la ética feminista con la tradición ética masculina que ha venido preconizando esa concepción aparentemente universal de igualdad. Después, nos adentramos en los supuestos en que se fundamenta la desigualdad de las mujeres (por un lado, los discursos sexistas biologicistas; por el otro, la supuesta irracionalidad femenina) y terminamos el capítulo con la discusión entre los feminismos de la igualdad y la diferencia sobre la igualdad femenina que ambos movimientos reivindican.

#### 3.1 *Una ética feminista*

Antes de comenzar a establecer la relación entre ética y feminismo, es necesario tomar en consideración las circunstancias actuales de la mujer en México. No podemos hablar de ética y feminismo y omitir el trasfondo que subyace a esta y muchas otras reflexiones sobre estos conceptos, pues se hunden en problemas auténticos de nuestra cotidianidad, cultura, historia y son una respuesta a ellos.

Vamos, pues, a iniciar resaltando que en México las condiciones para las mujeres son de atraso, desigualdad, discriminación y violencia en todos los ámbitos: económico, escolar, laboral, etc. En México y el mundo, las mujeres luchan aún por el derecho a ejercer su sexualidad libremente, el derecho a ser madres cuando ellas así lo decidan, el derecho sobre su propio cuerpo, el derecho a la justicia, a la salud con perspectiva de género, a la libertad de expresión, a la protesta social, etc. Luchan y sin embargo se tiene la sensación de que su voz no se oye.

En México cada día son asesinadas entre diez y once mujeres; el aborto es legal, mas no seguro ni esencial: las mujeres continúan enfrentando regulaciones restrictivas, obstáculos para el acceso a servicios de aborto y criminalización; México tiene la peor brecha salarial de América Latina entre hombres y mujeres y la procuración de justicia no les sonrío.

Frente a este panorama es que articulamos ética y feminismo, mas no sin obviar sus discrepancias, pues la ética, al menos la llamada “tradicional”, no ha sido históricamente femenina, sino masculina: hecha por hombres, aunque desgraciadamente no sólo para hombres – y posiblemente pueda decirse lo mismo de la filosofía en general; sin embargo, aquí solamente nos enfocaremos en la ética. Al respecto, señala Gustavo Ortiz Millán:

A lo largo de su historia, la ética ha estado dominada por los hombres [y] en muchas ocasiones refleja explícita y únicamente el punto de vista y los valores masculinos; de hecho, los filósofos morales ocupan un lugar significativo dentro de la historia de la misoginia [...]. A lo largo de su historia, la filosofía moral ha expresado muy poca preocupación por los intereses de las mujeres.<sup>69</sup>

Precisamente la ética tradicional, desde la perspectiva de feministas como Alison Jaggar<sup>70</sup>, ha jugado un papel fundamental en la configuración de muchos de los problemas señalados arriba. Le ha dado a la ideología patriarcal, según Graciela Hierro, la mirada con la que se ha venido interpretando<sup>71</sup> históricamente el papel de

---

<sup>69</sup> Ortiz Millán, Gustavo, *Ética feminista, ética femenina y aborto*, pág. 72.

<sup>70</sup> Al respecto, apunta Jaggar: “La subordinación de las mujeres tiene consecuencias profundas en la teoría ética. La teoría ética feminista se distingue por explorar las formas en las cuales la devaluación cultural de las mujeres y de lo femenino se refleja y se racionaliza en los conceptos y métodos centrales de la filosofía moral.” Jaggar, Alison, *Ética feminista en: Debate Feminista*, vol. 49, pág. 8

<sup>71</sup> Cfr. Hierro, Graciela: *Ética y feminismo*, pág. 26.

las mujeres. De ahí que señaláramos que la ética, a pesar de su origen masculino, ha desbordado su cauce inicial con consecuencias perniciosas para las mujeres, pues ha sido durante siglos un instrumento ideológico de dominación y sometimiento del sexo femenino al servicio de los hombres.

Por otro lado, gracias a la implicación progresiva de las mujeres en nuestro horizonte cultural se ha desarrollado otra ética; una ética reflexiva y crítica, que recoge su voz, pugnas y necesidades, aunque no de manera inequívoca, pues la ética feminista es plural y rica en matices. De acuerdo con Anne Siegetsleitner, “la ética feminista en el sentido más amplio es una ética que aborda y toma en cuenta la situación de las mujeres a partir de la discriminación basada en el género.”<sup>72</sup> Por otra parte, Markus Düwell entiende este concepto como “el análisis de temas de filosofía moral y social desde la perspectiva de la diferencia de género.”<sup>73</sup>

En este sentido, vamos a exponer en este apartado dos modalidades de ética, la del patriarcado filosófico y la ética feminista, con la finalidad de determinar por qué este último tipo de ideología debería no solo sobreponerse al sesgo masculino de la tradición filosófica, sino promoverse como una alternativa para desmontar cualquier discurso excluyente contra las mujeres, especialmente aquel que sea ha normalizado y reposa para perjuicio de todas y todos en esferas como la educación, en donde no debería tener cabida.

### 3.2 *El origen del problema: la falacia jusnaturalista*

En una obra de Graciela Hierro puede leerse la siguiente afirmación: “las mujeres no han participado en las funciones de la moralidad; es decir, no han creado reglas, no las han interpretado, tampoco las han sancionado, sólo las han cumplido.”<sup>74</sup> Esta cita de la célebre filósofa mexicana condensa una de las ideas principales del feminismo con respecto al papel de la mujer en el devenir de la ética hasta nuestros días: el rol de las mujeres ha sido históricamente mecánico, pasivo, inerte, aunque,

---

<sup>72</sup> Siegetsleitner, Anne, *Feministische Ethik*, en: Siegetsleitner, Anne (et al.), *Einführung an die Angewandte Ethik*, München, Verlag Karl Alber, pág. 195.

<sup>73</sup> Düwell, Markus (et al.), *Handbuch Ethik*, Stuttgart, J.B. Metzler, pag. 346.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 110.

paradójicamente, emanen vida. La obediencia y la sumisión han sido los signos de la condición femenina por generaciones, por lo que no nos extraña que Estela Serret haya escrito que “toda ética es por definición un instrumento de manipulación masculina y debe ser rechazado totalmente por las mujeres.”<sup>75</sup>

Esta tesis sobre la ética como instrumento de sujeción del sexo femenino se remonta, desde una perspectiva femenina, a Simone de Beauvoir, quien habló de la mujer como un “ser para otro” a la luz del legado de los grandes filósofos como Aristóteles, Tomás de Aquino y el moderno Rousseau. En la frase de este último “la mujer está hecha especialmente para complacer al hombre” se condensa la herencia de toda la ética patriarcal; es decir, aquel principio de servidumbre que ha determinado la vida moral del segundo sexo y que, de acuerdo con Hierro, se origina en la represión de aquello que constituye un privilegio masculino: el placer.

En efecto. Graciela Hierro afirma que el origen de la opresión de las mujeres radica en la restricción del placer femenino amén de su función como procreadoras: “La verdadera derrota del sexo femenino [es] la supresión de su impulso sexual para satisfacer las necesidades culturales.” Sin embargo, esta no es la única función femenina que capitaliza el patriarcado para ejercer su dominio ético cultural; todo el cuerpo femenino es alienado: la sexualidad, la reproducción y hasta su estética se someten en nuestra sociedad a imposiciones masculinas.

Según la autora de *Ética y feminismo*, este problema se remonta a la manera en que el patriarcado ha interpretado las condiciones naturales específicas de la mujer hasta convertirlas en ordenamientos que deben vigilarse y respetarse. Al respecto nos dice esta filósofa: “Para los seres humanos la biología reviste importancia en función de la interpretación que se le da, la cual es producto de las normas y las expectativas de la cultura y del tipo de sociedad de que se trate.”<sup>76</sup> De ahí que una mujer que se niega a ser madre y renuncia a su naturaleza procreadora, a pesar de estar en condiciones de serlo, sea desvalorizada socialmente precisamente por no

---

<sup>75</sup> Serret, Estela, *Ética y feminismo*, p. 109.

<sup>76</sup> Hierro, op. cit., p. 26

cumplir con su “deber como mujer”, un deber que tiene por naturaleza<sup>77</sup> y que además reviste un valor en términos de utilidad social.

Se trata, pues, de una yuxtaposición de leyes naturales a leyes morales. El resultado es que a la mujer se le hace presa de sus supuestas notas ontológicas y de ellas se deriva todo un corsé de reglas que determinan su lugar en el mundo. En palabras de la autora de la *Ética del placer*: “En la ética de la ley natural se define lo *recto* como lo natural y, en este sentido, se pretende derivar de un estado de cosas una prescripción moral.”

Esas notas ontológicas, que han sido encerradas en el concepto de femineidad, se traducen al orden moral como lo bueno, lo recto. Ya que la ideología moral que aquí se critica parte de una interpretación de la mujer como un *ser para otro*, se espera que dentro del orden constituido por los hombres, la mujer ejerza sus funciones sociales - primordialmente la maternal- con pasividad, ignorancia, delicadeza y pureza, precisamente para que el orden masculino transcurra con normalidad. En este tenor de ideas, Rousseau llegó a espetar, por ejemplo, que la obediencia, el silencio y la fidelidad son virtudes a las que deben aspirar las mujeres.<sup>78</sup>

A causa de la homologación de *physis* y *nomos*, nos dice Hierro, se confundió el sentido de *lo bueno* con la procreación. “Dado que el cuerpo femenino está organizado para la procreación, lo natural y, por tanto, lo bueno, consiste en que la mujer procrea. La consecuencia del cumplimiento de su función natural es positiva en el nivel personal y en el nivel social.”<sup>79</sup>

En un sentido similar al de la procreación, podría tematizarse el tema de la virginidad femenina. Aunque Graciela Hierro no discute este tema en particular en *Ética y feminismo*, es uno de los elementos del imaginario machista en el que también se proyectan los dispositivos de coerción ideológica masculina, que, como hemos expuesto hasta aquí, responden a una lógica de transposición de lo natural a lo

---

<sup>77</sup> En el *Emilio* (1763/1979), Rousseau comenta que las mujeres sólo pueden volverse virtuosas al casarse y convertirse en madres. Desde la perspectiva del filósofo ginebrino, las mujeres que persiguen un objetivo diferente a la familia son indeseables.

<sup>78</sup> Cfr. Rousseau en: Jaggar, op. cit., pág. 9

<sup>79</sup> Hierro, op.cit, pág. 103.

moral; es decir de “derivación del ‘deber ser’ a partir del ‘ser’.”<sup>80</sup> Una mujer virgen es, en este orden de ideas, una mujer buena, en la medida en que en la virginidad se guarda la armonía entre lo natural (el ser) y lo bueno en un sentido moral (el deber ser). Llama, empero, la atención que la transición a la maternidad represente, por un lado, una transgresión<sup>81</sup> de ese estado virgen, que podrá ser “lícita” siempre y cuando suceda dentro del matrimonio, pero ilícita si sucede fuera de él, a pesar de que se considere la procreación como algo bueno, pues es como si una doble moral entrara aquí en juego. De cualquier modo, lo que no varía en ambos casos es que la valoración positiva o negativa no le corresponderá a la mujer hacerla, pues la palabra es una prerrogativa del grupo hegemónico: los varones.

Ante este discurso naturalista, implícito y enquistado en la idea de maternidad, familia y las leyes del Estado<sup>82</sup>, un estado de raigambre machista, las éticas feministas como la de Graciela Hierro llaman la atención sobre la manera en que el punto de vista y los valores masculinos han construido el papel subalterno de la mujer. Pues la pasividad y la ignorancia, la obediencia y el silencio, elevados a virtudes, solo pueden fomentar la dependencia a otro ser, en este caso de la mujer hacia el varón. Es en este sentido que Ferret afirma que cualquier ética debe ser rechazada por las mujeres, en tanto sigan perpetuando la desigualdad entre los sexos y la subordinación de unos con respecto a otros.

### 3.3 *La racionalidad femenina: una construcción masculina*

Comenzamos el aparato anterior señalando que las mujeres han sufrido una alienación de su cuerpo en las sociedades patriarcales. Sus genitales, sus placeres fisiológicos, la capacidad de reproducirse, su estética corporal, sus capacidades, en

---

<sup>80</sup> Hierro, op. cit., p. 107.

<sup>81</sup> Sobre la relación del concepto de transgresión con el matrimonio, véase: Bataille, George, *El erotismo*, capítulo X.

<sup>82</sup> Un ejemplo de esto había sido por años la criminalización del aborto. En México, a pesar de los cambios legislativos en la materia, se puede percibir en el terreno social, particularmente en el más conservador, una total renuencia a que las mujeres aborten. Las leyes nacionales y estatales se están transformando, sin embargo, aún es patente la huella que dejó en nuestra sociedad la identificación de la procreación con un sistema de valores, en el cual este fenómeno de la naturaleza femenina aún tiene connotaciones morales positivas y que, por ende, registra el aborto como algo negativo.



suma, todo lo que constituye el *holos* biológico de la mujer ha sido espoliado tanto material como simbólicamente.

El cuerpo femenino ha sido territorio conquistado y arrebatado durante siglos. Aún hoy lo es en buena parte del mundo. El cuerpo femenino en toda su extensión: sexualidad, salud, belleza y capacidad reproductora. El patriarcado se ha empeñado en negar la sexualidad de las mujeres, su placer y sus deseos, y, al mismo tiempo, se ha encargado de imponer cánones estéticos al margen del riesgo que estos tienen para la salud. También se ha encargado de decidir, sin tener en cuenta a las mujeres, sobre la maternidad.<sup>83</sup>

Hay un aspecto más que agregar a esta cita de Nuria Varela que, desde hace siglos, aunque parezca mentira, ha sido objeto de pugnas trágicas y les ha costado mucho sufrimiento a las mujeres: la lucha por el reconocimiento de la racionalidad femenina.

¿Aún nos sorprendería en la actualidad, que Nuria Varela haya pasado por alto el tema de la racionalidad femenina en su denuncia de la dominación masculina sobre las mujeres? ¿Ya nadie puede dudar que las mujeres son tan racionales como los hombres y que este ha dejado de ser un tema polémico? La realidad es que aún existen muchos prejuicios machistas sobre la inteligencia y las capacidades tanto intelectuales como espirituales de las mujeres, sin importar que estas lleven a cabo las mismas actividades que los hombres, como gobernar, realizar trabajos científicos, salvar vidas, etc. En ocasiones, estas empresas llegan a ser consideradas inferiores solo por haber sido hechas por ellas y no por ellos.

Estas opiniones son añejas y han ido de la mano del supuesto de que la nota constitutiva de las mujeres y lo femenino es la sensibilidad, mientras que la racionalidad es una facultad propia del género masculino. En este sentido, pero refiriéndose a los mitos griegos, expone Rosa Sala Rose: “Siempre desde el punto de vista de la mentalidad helénica, la naturaleza de la mujer es propicia a las pasiones y la del hombre, en cambio, al frío ejercicio del *logos*.”<sup>84</sup>

---

<sup>83</sup> Varela, Nuria, *Feminismo para principiantes*, p. 278.

<sup>84</sup> Sala Rose, Rosa, *Mujeres míticas: la Medea infanticida*, p. 8.

Si le echamos un vistazo a la historia de occidente, nos encontraremos con que la filosofía también reprodujo esta creencia, esto es: la división por géneros de racionalidad y sensibilidad (categoría a la que se subsume muchas veces toda la corporalidad), atribuyéndole a los varones la potestad de la primera.

Esta dualidad, sensibilidad-racionalidad, es antigua y, sin embargo, en la historia de la filosofía no suele considerarse esta separación en términos de la configuración ontológica de la mujer que produjo. Quizás, entre otras razones, por lo que ya hemos mencionado antes con respecto a la manera en que el feminismo se ha encargado de entresacar (por lo menos desde el siglo XVII) el discurso patriarcal y miope que ha imperado casi de manera universal en la filosofía. Y no ha sido hasta ahora, de la mano de este examen del desdén filosófico por la sensibilidad, que ha salido a flote el desprecio, implícito en él, de la cultura dominante hacia la mujer<sup>85</sup>, en tanto la mujer ha sido vista por ella como sinónimo de emotividad, pasión y sensibilidad pura; facultad, según la tradición, en la cual no se debe confiar, pues nos engaña y aleja de la búsqueda de la verdad.

Esto quiere decir que la mujer no sólo es incapaz de razonar y tiene, en esencia, una existencia proclive al engaño por esta equiparación de ella con lo sensible (recordemos a las sirenas de la *Odisea*), sino que lleva una vida inauténtica, irracional, desde la perspectiva filosófica en la que se inscriben filósofos como Sócrates y Platón, pues el sendero verdadero que debemos recorrer en vida es el que lleva al mundo de lo inteligible, o sea: el de las Ideas, donde se encuentra la Belleza y el Bien, lejos de este mundo de apariencias que nos dan los sentidos. Sin embargo, la condición de posibilidad para acceder a ese camino es la razón y, por

---

<sup>85</sup> Al respecto expone Jaggar: “Algunas feministas acusan a la ética moderna de ser, a fin de cuentas, masculina, pues proyecta la devaluación que hace de las mujeres y de la experiencia femenina en el universo en general. Además, proviene de una tradición filosófica occidental más amplia que interpreta la realidad a través de dicotomías conceptuales como cultura/naturaleza, trascendencia/inmanencia, permanente/invariable, universal/particular, mente/cuerpo, razón/emoción y público/privado. Al asociar el término más valorado con la masculinidad y al menos apreciado con la feminidad, la teoría ética occidental inscribe la hostilidad cultural hacia las mujeres en su reflejo de realidad absoluta.” Jaggar, Alison, op.cit., p. 21.

ende, la vía es exclusivamente de los hombres. El destino de las mujeres es, en cambio, la vida en las sombras.

Aunque este tipo de ideas filosóficas sobre las potencias naturales de las mujeres no sean vigentes del todo, tienen eco aún en nuestro tiempo, y siguen determinando, consciente e inconscientemente, voluntaria e involuntariamente, la agencia o capacidad de las mujeres y otros sujetos considerados femeninos (homosexuales, los niños) para actuar en el mundo.

Por el grado de racionalidad de este sector de la población, siempre se le han impuesto contornos muy claros a su radio de acción, por ejemplo: se excluye a las mujeres de la educación, la toma de decisiones e, inclusive, de las charlas. Esto puede verse, por ejemplo, en el *Fedón* de Platón, cuando Critón se lleva a Jantipa antes de que los hombres en torno a Sócrates comiencen a dialogar sobre la inmortalidad del alma.

De hecho, en el corpus platónico hay otros indicios sobre la marginación que soportó la mujer griega a causa de su supuesta inferioridad racional que, no obstante la lejanía de esta obra con respecto a nosotros, se ha mantenido viva a lo largo del devenir de la cultura occidental.

De acuerdo con Alejandro Magadan<sup>86</sup>, hay, primordialmente, dos referencias en los Diálogos platónicos que es menester considerar para adentrarse en esta concepción de la mujer que hemos arrastrado hasta buena parte de la modernidad, esto es, como ser irracional e inválido para los asuntos de la *polis* y la *philosophía*. La primera se encuentra en el mito de Eros dentro del *Banquete* y la segunda en la *República*, pero nosotros sólo abordaremos este segundo diálogo por el orden político ideal que ahí esboza el filósofo ateniense, pues nos permite visualizar el papel de la mujer en el estado y sus posibilidades en él.

En primer lugar, hay que mencionar cómo se configura la estructura política que está pensando Platón en la *República*. Este divide a su sociedad ideal en tres

---

<sup>86</sup> Magadan, Alejandro Manuel, *Filosofía y género: una breve aproximación a la figura de la mujer de la Grecia Clásica a la Modernidad*, p.4.

estratos: de abajo hacia arriba tenemos a los ciudadanos que se encargan de proveer las materias primas necesarias para la subsistencia de todos los habitantes del estado: artesanos, fabricantes y escultores. En el siguiente peldaño ubica a los guardianes, quienes se encargarían de los asuntos bélicos y de la protección de la ciudad. Por último, en la cúpula de la pirámide social, sitúa a los individuos más sabios de la *polis*, todos ellos subordinados al rey filósofo. Así, le asigna a cada capa un elemento: bronce al nivel inferior, plata para el estadio intermedio y oro, como en las olimpiadas, para la cúspide.

Con esta imagen por delante, regresamos a una cuestión que ya habíamos apuntado supra: la visión del mundo de Platón, en este caso del cosmos político, tiene como telón de fondo una analogía sobre el conocimiento, por eso, quien gobierna su *polis* ideal es quien detenta de todos los ciudadanos un saber mucho más perfecto sobre la realidad: el filósofo. Así puede leerse en la República:

Puesto que los verdaderos filósofos son aquellos, cuyo espíritu puede alcanzar el conocimiento de lo que existe siempre de una manera inmutable, y que todos los demás que giran sin cesar en torno de mil objetos siempre mudables, serán todo menos filósofos, es preciso ver a quiénes hemos de escoger para gobernar nuestro Estado.<sup>87</sup>

Bajo este eje es posible inferir, entonces, que el papel de la mujer, en tanto que es esclava de sus pasiones, emociones y sensibilidad, corresponde a la parte más baja de la pirámide política; sin embargo, no es así: en este esquema la mujer no está atada a este nivel, pues con la misma educación que un hombre, puede ascender a los peldaños subsecuentes; empero, como Magadan señala, esto va más allá de que las féminas adquieran las virtudes, aptitudes y conductas propias de los varones de cada estrato (música, gimnasia y todo lo relativo a la guerra). Significa más bien, que “renuncien a su condición naturalmente femenina y adquieran el modo de ser del sexo opuesto. Si una mujer, pues, quiere pertenecer a los niveles más altos, debe procurar el ‘dejar’ ser mujer.”<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Platón, *La República*, Libro VI, página 9.

<sup>88</sup> Magadan, op. cit., p. 6.

La historia de este sometimiento, de este condicionamiento que ha caído por más de veinte siglos sobre las mujeres, para -paradójicamente- dejarlas ser, pero sin ser ellas mismas, no puede agotarse aquí. Sin embargo, con esta breve presentación del problema de la racionalidad femenina dentro del terreno filosófico, haremos un par de anotaciones finales.

Por un lado, hay que señalar que esta concepción racional -casi unitaria- en la historia de la filosofía forma parte de lo que algunas feministas han denunciado como el camino androcéntrico del conocimiento. Retomando la dicotomía razón-sensibilidad, ciertas filosofías feministas (por ejemplo, la de Carol Gilligan) apelan a la existencia de otros sujetos cognoscente no-masculinos y otras maneras de conocer la realidad, cuya forma de experimentar las cosas se ha venido ignorando -inclusive devaluando- a causa de la estandarización de la experiencia masculina, dejando de lado las diferencias que puede haber ya no solo entre hombres y mujeres, sino entre los mismos hombres. Sobre este punto en particular, añade Alison Jaggar que el menosprecio del cuerpo en la filosofía “ha alejado la atención de las diferencias corporales entre individuos —como edad, sexo y capacidades— y promueve que a la gente se la considere indistinguible e intercambiable.”<sup>89</sup>

Por otro lado, este enfoque de acercamiento al problema de la desigualdad entre mujeres y hombres nos deja ver que debemos seguir confrontando y deconstruyendo nuestra herencia cultural, pues omitir este trabajo sería tanto como coincidir con la idea de que el varón es la medida de lo humano, a pesar de no ser así. Los seres humanos no somos indistinguibles o intercambiables, así que debemos buscar otra manera, además de la racional, para comunicar nuestras experiencias y reivindicar, tanto nuestro derecho como el de otros, a darles una propia voz.

### *3.4 Igualdad sí, pero en clave feminista*

---

<sup>89</sup> Jaggar, op. cit., p. 18.

En los dos apartados anteriores hemos expuesto dos problemas relacionados con la ética y la desigualdad de las mujeres: por un lado, la falacia naturalista, y, por el otro, la concepción filosófica masculina de la racionalidad femenina.

Recapitulando: se expuso que la constitución física del sexo femenino (su ser) ha sido interpretada como ley (deber ser), dando lugar a la falacia naturalista y a una serie de reglas morales -por lo menos en occidente- que han prescrito el lugar y tareas de las mujeres en nuestras sociedades, principalmente como madres y encargadas de la esfera doméstica. En lo tocante a la racionalidad femenina, se dijo que las mujeres han sido infravaloradas y menospreciadas como actores públicos por su supuesta propensión a la sensibilidad y la irracionalidad; fuerzas que les impiden formar parte de los asuntos de la *polis* que requieren la luz de la razón para ser dirimidos.<sup>90</sup>

Desde una perspectiva dualista, podría decirse que el cuerpo y la mente de las mujeres han recibido por parte de los hombres no solo una explicación de estas dimensiones (cuáles son sus potencias y límites, qué pueden hacer con ellos, en dónde, en qué momento, etc.), sino que han sido conquistadas por ellos en la medida en que estos discursos acerca de la naturaleza femenina fueron y aún siguen siendo utilizados para alienar su corporalidad y raciocinio e imponer la superioridad masculina.

Como hemos mostrado, ni siquiera los filósofos han suspendido juicios como los anteriores: mucho antes que Platón y aún después de Rousseau, ha corrido tinta intentado puntualizar lo que hace a las mujeres ser, pero, desafortunadamente, dando lugar a la injusticia y la heteronomía de su sexo. Pues mucho de lo que se ha escrito ha sido a pesar suyo. Las mujeres han sido retratadas como animales, bárbaros, una propiedad masculina, mas no como iguales a los hombres.

---

<sup>90</sup> En el párrafo 144 de *Más allá del bien y el mal*, Nietzsche escribió que “cuando una mujer tiene inclinaciones intelectuales, hay de ordinario en su sexualidad algo que no marcha bien.” En esta cita del filósofo alemán está presente la idea de que la naturaleza femenina no se aviene con las cuestiones teóricas o científicas (según la traducción del vocablo *Lehre*), las cuales son propias del otro sexo: el masculino. Véase: Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse*, DTV, 1999, p. 98. La traducción es nuestra.

En la historia del feminismo, se representa, en este sentido, como un hito la *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía*; en ella, Olympe de Gouges denuncia que por “ignorancia, olvido o desprecio” no se les reconocieron prerrogativas ni deberes a las mujeres en la Declaración original de 1789, por lo que ella los enuncia en este documento, el cual comienza significativamente diciendo que “la mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos.”<sup>91</sup>

Este primer lineamiento de la propuesta de Olympe es un posicionamiento crítico frente a la supuesta igualdad natural y universal que se atribuyen los varones a sí mismos en la *Declaración de los Derechos del Hombre*. Una de las ideas de este documento fue barrer con la desigualdad natural en la que se sostenía el viejo régimen monárquico, una desigualdad por mandato divino -y por ende inmodificable- que ponía en las manos de los monarcas el derecho al poder y al mando desde su nacimiento. Con la *Déclaration* se efectuaría entonces un reacomodo, pues esa jerarquización perdería su carácter “innato”, en tanto que todos los hombres llegan al mundo iguales y “las distinciones sociales” ya no responderían a ningún derecho divino. El punto sobre el que de Gouges llama la atención es que *la Révolution* no reivindica a las mujeres, pues el disfrute de la libertad y de los derechos no es universal desde la perspectiva femenina: las mujeres se quedarían, por así decirlo, dentro de los contornos del *Ancien Régime*, solo que en vez de servirle a un monarca, seguirían obedeciendo al poder masculino.

Algunas feministas como Celia Amorós y Amelia Valcárcel han interpretado esta respuesta crítica de Olympe de Gouges a la Ilustración como el origen del feminismo; nacimiento que, como señalan las dos<sup>92</sup>, no estaba previsto ni era deseado y, sin embargo, forma parte de la historia del Iluminismo por más que la Ilustración oficial haya querido olvidarse de este capítulo. El feminismo, nos dice Valcárcel, es un pensamiento político típicamente ilustrado.

---

<sup>91</sup> De Gouges, Olympe, *Declaración de derechos de la mujer y de la ciudadana* en: Varela, Nuria, *Feminismo para principiantes*, p.356.

<sup>92</sup> “Pienso que el feminismo es un hijo no querido de la Ilustración.” Valcárcel, Amelia, *La memoria colectiva y los retos del feminismo*, CEPAL, p. 8.

En efecto, el principio ilustrado de la igualdad (“los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”) se conecta con el feminismo, pero no podemos dejar de ver a través de él sus primeras contradicciones. Al respecto nos dice Valcárcel:

En el contexto de desarrollo de la filosofía política moderna, el feminismo surge como la más grande y profunda corrección al primitivo democratismo. No es un discurso de la excelencia, sino un discurso de la igualdad que articula la polémica en torno a esta categoría política.<sup>93</sup>

Es este sentido, el feminismo surge como piedra de toque de los elementos principales de la doctrina ilustrada, igualdad y universalidad, en tanto que excluye a las mujeres y les regatea su libertad.

La tarea de este primer feminismo (también conocido como la Primera Ola) fue cuestionar los orígenes de la subordinación femenina, demostrar las incongruencias internas del iluminismo y luchar, como Wollstonecraft, por la vindicación de los derechos de la mujer.

### *3.5 El feminismo de la diferencia ante el problema de la desigualdad femenina*

Como en muchos otros casos, también resulta contraproducente generalizar cuando se habla de feminismo, pues no existe uno solo como tal. En realidad, hay tantos feminismos como existen mecanismos de opresión contra las mujeres.

Con respecto al tema de la igualdad, hay que decir que los distintos feminismos no han llegado a un consenso con respecto a este concepto. Es decir, hay más de una postura sobre los términos en que se habla de igualdad: qué es, por qué consideran menester demandar un trato igualitario para las mujeres, en qué contexto, para qué, etc.

Sin embargo, desde la perspectiva de las filósofas Celia Amorós y Estela Serret, parecen existir dos vertientes feministas confrontadas entre sí por este tema: a saber, los feminismos de la igualdad y de la diferencia, cada uno con su propia historia y ramificaciones, pero que permiten pintar por medio de sus polémicas un

---

<sup>93</sup> Idem.



cuadro general de lo que ha significado para las teóricas y filósofas del feminismo reivindicar la igualdad de las mujeres.

En el caso del feminismo de la diferencia, nos dicen Estela Serret y Mercedes Arriaga que este se caracteriza por ser un feminismo esencialista, pues ha intentado desde sus orígenes determinar cómo son las mujeres apelando a las coordenadas de su sexo y de su género, o sea, su constitución física, psicológica, su supuesta naturaleza moral y justificar desde ahí su valía como seres humanos.

De acuerdo con Nuria Varela, este feminismo “se centra en la diferencia sexual para establecer un programa de liberación de las mujeres hacia su auténtica identidad, dejando fuera la referencia de los varones.”<sup>94</sup>

Una de las corrientes más recientes del feminismo de la diferencia desemboca, por ejemplo, en la ética de Carol Gilligan. Esta psicóloga y filósofa anglosajona sostiene que las mujeres desarrollan capacidades morales diferentes a las de los hombres en virtud de su crianza, mas no inferiores, como la solidaridad y la preocupación por las necesidades afectivas de los demás; sentimientos y actitudes necesarios para sobreponerse a la indiferencia, el aislamiento y el egoísmo social, que predominan como resultado de la hegemonía moral masculina.

Alison Jaggar sintetiza a continuación las directrices fundamentales de la propuesta ética de Gilligan:

Gilligan afirmó que la concepción de las mujeres de sí mismas como seres relacionales les hace tener inquietudes morales distintas y las alienta a interpretar los dilemas morales como conflictos de responsabilidades más que de derechos, así como a buscar resolver dichos dilemas de forma tal que se reparen y fortalezcan las relaciones, a practicar cuidados positivos en lugar de no intervenciones respetuosas y a dar prioridad a los valores personales del cuidado, la confianza, la atención y el amor por otros en particular que a los principios impersonales de igualdad, respeto, derechos y justicia.<sup>95</sup>

En este tenor de ideas, también el movimiento de mujeres de la Librería de Milán propone que el dominio patriarcal, fincado en la agresividad, la competencia, la

---

<sup>94</sup> Varela, op. cit., p. 120.

<sup>95</sup> Jaggar, op. cit., p. 23.

guerra, ha impedido el desarrollo de valores femeninos como el desprendimiento, el pacifismo y el cuidado.<sup>96</sup> Como en la ética del cuidado, prevalece en esta expresión del feminismo de la diferencia la intención de apartarse del mundo moral de cuño masculino y contraponerle una teoría ética con base en la experiencia femenina con la convicción de que este sello mejoraría las relaciones entre todos los seres humanos.

En estas dos propuestas se puede notar que existe un esfuerzo teórico por identificar, primero, ciertas cualidades femeninas *diferentes* a las de los hombres y, en segundo lugar, exaltarlas, para a partir de ellas intentar delinear no solo alternativas para las mujeres<sup>97</sup>, sino para dar cuenta de que el trato desigual hacia ellas ha truncado sus posibles aportaciones.

Sin embargo, para otras feministas, marcar estas “diferencias” para “hacer de la necesidad virtud”, acarrea una recuperación de algunos símbolos y contenidos establecidos por el patriarcado en su definición de lo femenino. De ahí que Estela Serret afirme que uno de los problemas a los que se enfrentan los feminismos que llegan a sublimar estas “diferencias” es atribuirles solamente otras valoraciones sin reparar en la coherencia que guardan con el sistema dominante. Dice esta autora: “Las características con que la norma de género prevaleciente en ese contexto designa a las mujeres se recuperan exactamente, y solo se pretende atribuirles otra valoración.”<sup>98</sup>

En este sentido, Alison Jaggar y Estela Serret se interrogan si algunas ramas del feminismo de la diferencia son, en todo caso, feministas, en tanto que no solo no parecen ser críticas de lo femenino<sup>99</sup>, sino que también participan de las expectativas culturales del género. Tal es el caso de la ética del cuidado, que desde

---

<sup>96</sup> Cfr. Serret, Estela, *Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas*, p. 26.

<sup>97</sup> Algunas alternativas feministas radicales proponen desde romper con cualquier intento de vindicar a las mujeres en un contexto de dominación total masculina, pues al final, el mundo público se construye y maneja conforme a sus claves, hasta abrazar el lesbianismo para cultivar relaciones entre mujeres, libres de cualquier influjo tradicional ético-masculino. Nuria Varela recoge una cita que nos permite ilustrar esta perspectiva: “Descubrimos lo que era la amistad y la complicidad entre mujeres en un ambiente sin jefes, sin novios, sin maridos, sin secretarios generales que mediaran entre nosotras y el mundo.” Varela, op. cit., p. 120.

<sup>98</sup> Serret, op. cit., p. 24.

<sup>99</sup> Jaggar, op. cit., p. 27.

la perspectiva de Jaggar, está cimentada en la figura de la mujer como madre, valores como el autosacrificio y el altruismo, la supuesta empatía y sensibilidad connatural de las féminas, o lo que Jaggar denomina “moralidad del esclavo”.

En este orden de ideas, los esencialismos representan un retroceso en la lucha por la igualdad femenina, porque caen en el juego de la lógica misógina: las mujeres necesitan legitimarse, justificarse como iguales frente a los hombres. En palabras de Estela Serret:

La trampa consiste en que [...]no hemos acabado de definir lo que somos como mujeres: cuál es el sujeto del feminismo; cuál es la verdadera mujer; qué características debe tener, para apostar al engrandecimiento, a la liberación, a la revelación de ese ser fundamental.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Serret, op. cit., p. 31.

## 4 Capítulo IV: Una propuesta didáctica en favor de la igualdad de las mujeres

### 4.1 Consideraciones filosófico-pedagógicas de la estrategia

El brevísimo recorrido filosófico que hemos presentado sobre el devenir de la desigualdad femenina en occidente pudiera parecer una reconstrucción de creencias sin ninguna implicación en el presente. Teoría pura. Sin embargo, nuestra experiencia en el aula nos ha dejado ver cuán vigentes están estos prejuicios en la vida diaria de nuestras y nuestros discentes. En el próximo capítulo hablaremos con mayor detenimiento sobre esto, pero podemos adelantar un par de ideas al respecto: las y los jóvenes de nuestro bachillerato consideran todavía que las mujeres son sensibles y emotivas, mientras que los hombres son fríos e inteligentes. El problema es que, como ya apuntamos antes, estas ideas, en apariencia inocuas, han sido piezas fundamentales en la conformación de la hegemonía masculina, pues la inteligencia se ha representado como un atributo de valor en nuestra cultura, pero exclusivo de los varones. ¿Será por eso, por ejemplo, que las mujeres se decantan por las humanidades y las artes al finalizar el bachillerato y los hombres por las ciencias y las ingenierías?

Tenemos, pues, en nuestras aulas del siglo XXI resabios de la cultura patriarcal que, sin importar cuán *vanguardistas* nos consideremos, permanecen invisibles y se normalizan. La pregunta es, entonces, ¿cómo los visibilizamos? Sobre todo si consideramos, por un lado, la cerrazón y el dogmatismo de muchas instituciones educativas al tratar este tema y, por otro lado, la anacrónica pero aún imperante actitud de rechazo hacia todo lo que, desde una perspectiva machista, parezca feminismo. Cruzarse de brazos y permanecer anclados a la asunción de que el machismo es invisible no parece de ninguna manera una opción viable, menos cuando existen casos concretos de violencia de género en nuestra comunidad (injusticia académica, acoso, feminicidios, etc.) y estamos buscando enseñarles a nuestras y nuestros estudiantes valores. ¡Esto sería, sin lugar a duda, contradictorio!

Es por ello que, como resaltan Rodríguez y Díaz, “los procesos de aprendizaje de valores no ocurren exclusivamente en los espacios cerrados del aula, como resultado de la aplicación de técnicas didácticas, sino que involucra a la vida institucional en su conjunto.”<sup>101</sup> Esto lo habíamos señalado antes cuando llamábamos a la reflexión en el Capítulo II con respecto al currículo oculto de género: es decir, sobre aquellas actividades y estructuras de las instituciones que transmiten de manera “velada” un mensaje acerca del valor de las mujeres y los hombres.

Queremos recuperar esta idea, porque supone que el/ la docente no es el único agente formador; la cultura particular de las escuelas y su clima moral afectan, en primer lugar, al proceso educativo. Dicho en otros términos, es la institución la que pone el ejemplo. En este sentido, si esta encubre y es cómplice de la violencia de género, le manda un mensaje contraproducente a su comunidad, a pesar de lo que pueda enseñarse en el aula. Por ello, afirma Santos Guerra: “Hacer algunas actividades aisladas, destinar una parte del currículum a plantear algunas cuestiones, incorporar algunos de los presupuestos teóricos, es insuficiente si no se integra todo en un proyecto de escuela compartido por toda la comunidad.”<sup>102</sup>

Aunque este panorama pueda resultar desesperanzador, no podemos dejar de hacer lo que señala Santos Guerra, o sea, hacer una propuesta desde el terreno educativo para resistir desde él y plantarles cara a los problemas de la sociedad. Recordemos que la pedagogía crítica de Freire se basaba en la utopía que se moviliza para poder concretarse.

En este caso, nuestra trinchera es la filosofía, más exactamente la enseñanza de la Ética en el bachillerato, y nuestro problema es la desigualdad de las mujeres. Así que la pregunta ineludible es cómo les ayudará la ética a las y los estudiantes, cuando se enfrenten a un asunto de esta índole.

---

<sup>101</sup> Rodríguez, Angélica; Díaz, Álvaro, *Género, cuestiones éticas y formación en valores*, Toluca: UAEM, Convergencia, p. 255.

<sup>102</sup> Santos Guerra, op. cit., p. 19.

Quizás tendríamos que empezar por establecer qué es lo que se les enseña en Ética en relación con este tema; es decir, cuáles son los contenidos, procedimientos y actitudes característicos de la disciplina.

Se podría responder que ello dependerá en cada caso del currículum institucional, pues cada institución configura su propia visión antropológica; es decir, esboza una idea de los seres humanos que quiere formar y con base en ella determina qué les enseñará para alcanzar ese ideal. La visión del Tecnológico de Monterrey es, por ejemplo: “Formar líderes con espíritu emprendedor, sentido humano y competitivos internacionalmente”.<sup>103</sup> Entonces, todas las acciones educativas seguirán esta directriz: el diseño curricular, la selección del personal docente, la capacitación del profesorado, etc. Sin embargo, hay que recordar una serie de apuntes que hizo Walter Kohan con respecto a la enseñanza de la filosofía, que se relacionan con esta primera respuesta.

En *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, Kohan ahonda justamente en la cuestión de qué es lo que se transmite en una sesión de filosofía, pero propone una reflexión a la luz de la figura de Sócrates. Una de las cuestiones que propone Kohan en este texto tiene que ver con la compatibilidad entre filosofía e institución. O dicho de otro modo: ¿qué tan autónoma puede ser la filosofía en un entorno de políticas fijas? Como mencionamos en el párrafo anterior, todas las disciplinas que se inscriben en un currículum se diseñan con miras a cumplir fines, entre ellas las de corte filosófico: ética, estética, lógica, etc. El problema, según Kohan, es si la filosofía puede perseguir fines no filosóficos (v.gr. “educación para ciudadanía”, “formación para la democracia”) y fungir como acompañante de discursos externos a ella. La conclusión del autor es que parece imposible que no exista una tensión entre la filosofía y la política educativa instituida y, por ende, una resistencia de parte de la primera a perder su autonomía. En palabras del filósofo argentino:

la filosofía tiene su propia legalidad y su enfrentamiento con el estado de cosas es radical. Entre la filosofía y la política instituida sólo hay oposición y Sócrates

---

<sup>103</sup> Tecnológico de Monterrey, <http://sitios.itesm.mx/webtools/planestrategico2020/publico/index.html>. Consultado el 22 de noviembre de 2020.

rechaza toda intromisión que pretenda dictar alguna ley para el pensamiento filosófico.<sup>104</sup>

Por otro lado, la pregunta sería: ¿qué enseñamos en una clase de filosofía? Sobre todo a la luz de la antinomia antes expuesta; a saber, que la filosofía, según Kohan, sigue su propia política. A este respecto, Kohan propone otra paradoja: la posibilidad de que el filosofar no sea un contenido tradicional, como la raíz cuadrada, la fotosíntesis o las reglas gramaticales, sino una disposición del pensamiento que cada sujeto tendría que cultivar. “Quien enseña [filosofía] afirma un gesto. Puede ser que quien aprende lo perciba, acepte la invitación y, eventualmente, lo recree.”<sup>105</sup>

En este sentido, no habría contenidos fundamentales que enseñar en la materia de filosofía, como pretendería una visión positivista de la educación. Al respecto menciona Palta: “La educación ha sido restringida, anclada y destinada a sostener una visión estática y cerrada de la realidad.”<sup>106</sup> La filosofía, desde la perspectiva de Kohan, sería ajena a la finalidad de transmitir acciones, actitudes y aprendizajes *estáticos*, porque busca movilizar el pensamiento. El resultado de aprender filosofía no es, entonces, que los estudiantes memoricen los mitos platónicos, las reglas de inferencia o devoren textos filosóficos de cabo a rabo.

Enseñar y aprender filosofía son una cuestión de sensibilidad para compartir un espacio en el pensamiento, para dar lugar en el pensamiento a un movimiento que interrumpe lo que se pensaba para empezar a pensarlo nuevamente, de nuevo, desde otro inicio, a partir de un lugar distinto.<sup>107</sup>

¿Y cuánto dura este proceso de sensibilización?, cabría preguntarse. ¿Se puede desarrollar el pensamiento filosófico en una sesión de cincuenta minutos, en un semestre, en un ciclo escolar bajo el ritmo vertiginoso del programa de la materia? Los tiempos de la filosofía no parecen ser los de la disciplina filosofía.

Otra consideración que pone Kohan sobre la mesa tiene que ver con la elección metodológica del docente. Es decir, ¿qué método usará para enseñar filosofía?

---

<sup>104</sup> Kohan, Walter, *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, p. 151.

<sup>105</sup> Ibid, p. 153.

<sup>106</sup> Palta, Willian, *La equidad de género como apuesta ética: En búsqueda del horizonte pedagógico*, p. 82.

<sup>107</sup> Kohan, op. cit., p. 153.

Para responder esta cuestión conviene recordar, como afirma Johannes Rohbeck, que no existe la filosofía, así como tampoco el filosofar o el filósofo, sino una variedad de corrientes filosóficas que se relacionan e inclusive se contradicen entre sí.

Die Philosophie gibt es nicht, ebenso wenig wie das Philosophieren oder den Philosophem. Vielmehr bestehen Philosophie und Philosophieren aus einer Vielzahl von Denkrichtungen oder Strömungen, die sich von einander unterscheiden und sich teilweise auch widersprechen.<sup>108</sup>

En este sentido, no hay un método filosófico único, sino caminos para filosofar, cada uno con su propia dirección: fenomenología, dialéctica, hermenéutica, etc. El quehacer filosófico dentro del aula dependerá entonces del enfoque que se adopte. En palabras de Kohan: “tal vez no sea exagerado afirmar que, mucho más que por una opción metodológica, la filosofía se caracteriza por una determinada relación con este o aquel método.”<sup>109</sup>

Sabemos, que a los métodos del filosofar pertenecen: formular problemas filosóficos y desarrollar soluciones, construir conceptos no empíricos, definir exactamente estos conceptos y utilizarlos adecuadamente, argumentar de la manera más lógica y estricta posible, interpretar textos y estados de cosas, realizar experimentos de pensamiento y construirlos uno mismo, practicar la crítica y desarrollar alternativas, fallar juicios fundados, etc.<sup>110</sup> Pero hay que estar claros, por otro lado, en que cada método filosófico rendirá frutos a su manera, de acuerdo con los compromisos que tal o cual corriente comporten y la manera en que lo practiquemos. Los resultados de enseñar ética, por ejemplo, desde una perspectiva de género no serán los mismos que los de una ética existencialista.

En conclusión, no hay una sola manera de enseñar filosofía, sino una pluralidad de estilos de pensamiento para azuzar la reflexión hacia una pluralidad también de

---

<sup>108</sup> Rohbeck, Johannes, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, p. 78.

<sup>109</sup> Kohan, op. cit., p. 155.

<sup>110</sup> Parfraseo a Rohbeck, *Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza*, p.99



direcciones. Todo dependerá, como ya señalaba Kohan, del gesto que elijamos para ello.

El último elemento que queremos recuperar del texto de Kohan es la relación entre filosofía y transformación. Para esto conviene recordar antes una frase de Marx escrita en las *Thesen über Feuerbach*. En la onceava tesis puede leerse: "Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kömmt drauf an, sie zu *verändern*."<sup>111</sup> Como Marx, Kohan también opina que la filosofía tiene un poder transformador. Líneas arriba señalábamos que este autor piensa que el ejercicio del filosofar tiene el potencial de incidir en el flujo de nuestro pensamiento y cambiarlo siempre que se dé la pauta para ello. En términos del profesor argentino, este "gesto" desencadenaría una suerte de esfuerzo en comunidad (pues desde su perspectiva la tarea es colectiva) cuyo motor es pensar y repensar para llegar a un lugar de nuestro pensamiento distinto al original. En este orden de ideas escribe Kohan:

Sócrates sugiere que la filosofía tiene un compromiso con la transformación del propio pensamiento. Es cierto que a veces fracasa (como en el Eutifrón), no sólo porque el otro continúa pensando de la misma manera, sino porque él mismo continúa situado en el mismo lugar en el pensamiento. Pero cuando funciona a pleno, abre un espacio de transformación para unos y otros, en relación con su pensamiento.<sup>112</sup>

Esta tarea no pretende devenir en un ciclo interminable de reflexiones sin consecuencias, busca más bien transformar lo que pensamos y con ello el modo como vivimos y somos. En este sentido, Kohan estaría de acuerdo con Marx, pues la filosofía, más que para interpretar el mundo debería transformarlo.

En conclusión, la enseñanza de la filosofía tiene para Kohan su propio ritmo, pero también contenidos, métodos y fines propios. De ahí que la filosofía choque con las imposiciones extrínsecas de las instituciones educativas y no sea difícil imaginarnos una relación de tensión entre ambas. No olvidemos que, en la década pasada, la

---

<sup>111</sup> "Los filósofos han interpretado al mundo de otra manera, es hora ya de que lo transformen." Marx, Karl, *Thesen über Feuerbach* en <https://www.projekt-gutenberg.org/marx/feuerbac/feuerbac.html>. Consultado el 7 de abril de 2020. El énfasis es de Marx y la traducción nuestra.

<sup>112</sup> Kohan, op.cit., p. 157.

RIEMS buscaba la supresión de las materias filosóficas de los planes y programas de Educación Media Superior.

Tomando en cuenta las ideas de Kohan, la pregunta sería: ¿qué ritmo, contenidos, métodos y fines persigue nuestra propuesta didáctica?

Empecemos por los contenidos. Como señalamos líneas arriba, el marco teórico de nuestro diseño instruccional es el feminismo de la igualdad. Eso significa que nuestra propuesta hunde sus raíces en la desigualdad añeja pero persistente entre hombres y mujeres, aunque se interesa particularmente en deconstruir los argumentos que, histórica y filosóficamente, han legitimado esa asimetría.

En este punto, ustedes ya se estarán preguntando cómo haremos esto y en cuánto tiempo, pues interrogarnos sobre los privilegios masculinos, desarmar nuestros prejuicios y creencias de género, analizarlas y finalmente transformar nuestro pensamiento y modo de relacionarnos con los otros seres humanos requiere no solo tiempo para ello, sino herramientas especiales para esta tarea, en la que la filosofía podría llegar a sentirse sola y anonadada. En este sentido, lo que nosotros pretendemos hacer es sentar solo las bases de un proceso de reflexión que no puede reducirse a un espacio como el aula por todos sus alcances ni al tiempo de una sesión de filosofía. En todo caso, se requeriría el involucramiento de no solo otras disciplinas del pensamiento, sino de otros actores y sectores que le den acompañamiento a este proceso.

Dicho de otro modo, nuestra estrategia busca invitar a las y los estudiantes a confrontarse con un sistema de normas de género que los ha moldeado desde el nacimiento, con la esperanza de que este gesto madure, rinda frutos paulatinamente y dé resultados especialmente en la dimensión actitudinal, que no podremos medir a corto plazo, pero es necesario preconizar con miras a la formación de individuos autónomos, pero también al desarrollo de una sociedad justa y democrática fincada en valores como la equidad, la cooperación y el compromiso<sup>113</sup>; vínculos que, de

---

<sup>113</sup> Luz Maceira Ochoa incluye otros valores: la sororidad (entendida como solidaridad entre mujeres), el respeto a la diferencia y la tolerancia, la pluralidad, la inclusión y la lealtad. Al respecto, véase: Maceira, Luz, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, México, El Colegio de México, p. 128.

acuerdo con Palta, no se fomentan ni se cultivan dentro de la lógica patriarcal, androcéntrica y dominadora.<sup>114</sup> Lo que se promovería en el modelo educativo masculino serían más bien las relaciones verticales, la jerarquización y la competitividad en un horizonte que es injusto desde la raíz.<sup>115</sup>

Justamente para no propiciar ese estilo de convivencia, nuestras prácticas educativas deben orientarse hacia la conversión de esa realidad, lo que no significa dejar de denunciarla. En este sentido, un método filosófico que se aviene a la intención de trocar la verticalidad por la horizontalidad es el *Diálogo socrático*, especialmente con el matiz que le ha dado el profesor norteamericano Matt Copeland. Más adelante esclareceremos esta técnica, pero podemos adelantar que algunos de los principios que sigue son la autogestión y el trabajo colaborativo de las y los estudiantes, sin jerarquías y sin contiendas de ninguna naturaleza.

Además, el diálogo se perfila como un instrumento para profundizar en los problemas de la vida diaria, ejercer la duda, dirimir conflictos, escuchar a los otros y a uno mismo, comprometerse en una empresa común y desarrollar una actitud de apertura. Por supuesto, esta técnica tiene también desventajas y de ninguna manera es una panacea; sin embargo, es de gran apoyo para constituir relaciones fraternas, solidarias y justas. Relaciones, cabe decir, que urge fomentar en el campo de la desigualdad entre los sexos.

Con este horizonte de fondo y las paradojas inherentes a la enseñanza de la filosofía es que damos paso a la descripción de nuestra planeación, en la que explicaremos cada una de las técnicas, recursos y tiempos que componen nuestra secuencia didáctica, tomando en cuenta su vinculación con las instituciones y los programas bajo los que opera, no sin dejar de lado los obstáculos que surgieron en nuestro camino en la etapa de implementación de la misma.

## 4.2 Técnicas de la estrategia

---

<sup>114</sup> Parafraseo libremente a Palta, op. cit., p. 84.

<sup>115</sup> Parafraseo libremente a Spender en *Instituciones educativas. Donde la cooperación se llama trampa*, p. 63.

En este apartado haremos una breve descripción de las técnicas utilizadas para llevar a cabo la estrategia didáctica. Queremos recalcar que la presentación de estas se hará siguiendo los modelos originales, pues en la planeación detallaremos las adaptaciones que se requirieron en función de nuestras necesidades para trabajar con ellas en cada caso, esto es en las asignaturas de Ética (ENP) y Filosofía II (CCH) en un contexto presencial e híbrido respectivamente.

La obra de Edith Chehaybar *Técnicas para el aprendizaje grupal* fue nuestro principal apoyo, pues de este texto extrajimos la mayoría de las actividades de nuestra estrategia, a saber: palabras clave y rejilla; técnicas ampliamente difundidas (la primera edición del documento se publicó en 1982) y muy socorridas en la labor docente que la autora ha estructurado y sistematizado para el trabajo con grupos numerosos.

Ya que el libro de Chehaibar es un referente vigente, no consideramos necesario explicar las técnicas antes mencionadas; en cambio, optamos por enunciar *grosso modo* las cuestiones más importantes detrás del *Círculo socrático* -método menos conocido- de Matt Copeland, pues recuperarlas todas hubiera implicado dedicarle una tesis completa a esta metodología y no es de ninguna manera nuestra pretensión.

#### 4.2.1 Palabras clave

Edith Chehaybar señala que la finalidad de esta técnica es que el grupo haga su propia “radiografía”, ponga en común sus expectativas, muestre sus temores y fantasías, analice sus actitudes y explique las necesidades de conocerse.<sup>116</sup>

Para comenzar esta actividad, se le pide a las alumnas y los alumnos que se acerquen al pizarrón y conformen frente a él una media luna. Después, la o el docente anota una pregunta sobre la que estas y estos tendrán que reflexionar y dar una respuesta corta de una sola palabra.

---

<sup>116</sup> Chehaybar, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, pág. 66.

Después de 10 minutos, se da la instrucción de que las y los discentes anoten en el pizarrón sus respuestas. Su participación, sin embargo, no se limita a un intento, pueden compartir con el grupo tantas respuestas como ellas y ellos consideren necesario, pero siempre guardando la indicación de hacerlo en una sola palabra, ya real, ya simbólica.

Cuando se cumpla el tiempo, las y los estudiantes contarán con 10 minutos más para tachar las palabras con la que no estén de acuerdo y circular aquellas con las que sí coinciden. Al finalizar este periodo, todos los integrantes del grupo regresarán a sus lugares y se les preguntará a quienes pusieron alguna palabra y fue subrayada o tachada varias veces, qué sintieron en el momento en que vieron esta subrayada o tachada y a quienes las subrayaron o tacharon por qué lo hicieron.

En seguida, se dividirá el grupo en equipos, cuyos integrantes dialogarán con base en estas preguntas:

- ¿Cómo se sienten ahora, en relación con el comienzo de la clase?
- ¿Qué impresión tienen del grupo?
- ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
- ¿Qué aprendieron?

Posteriormente, un(a) representante de cada equipo compartirá en plenarias sus conclusiones en relación con las preguntas escritas arriba.

#### 4.2.2 *Rejilla*

De acuerdo con Chehaybar, al utilizar esta técnica “se logra que el grupo obtenga mayor información en el menor tiempo posible y que, al mismo tiempo, aprenda a analizar, sintetizar y compartir la información.”<sup>117</sup>

Esta actividad requiere preparativos. Por un lado, seleccionar un texto y dividirlo, por el otro, organizar al grupo en equipos y repartir en partes iguales el material de trabajo. Se sugiere seguir este esquema para distribuir a los estudiantes de la sesión:

Esquema de organización de los equipos					
Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6

<sup>117</sup> Ibidem, pág. 53.

---

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30

Una vez en clase, la primera tarea es conformar los equipos de manera vertical (siguiendo la tabla, el equipo 1 estaría integrado por los discentes 1, 7, 13, 19, 25) y darles la instrucción de que lean en conjunto el texto, analicen el contenido y lo resuman, de tal suerte que después de 20 minutos, cada alumno cuente con su propio resumen de la lectura proporcionada.

A continuación, se disolverán los primeros equipos y se conformarán otros. En este caso, se integrarán en orden horizontal y trabajarán juntos por 20 minutos. De esta manera, los estudiantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, según nuestro esquema, estarán reunidos. Con este orden, en cada equipo habrá un integrante de las agrupaciones anteriores, que compartirá el resumen realizado previamente. Así, al final, todos los alumnos conocerán el material en su conjunto.

Para finalizar la sesión, uno de los equipos expondrá en plenaria la información obtenida. De ser necesario, el docente hará hincapié en los puntos que considere importantes.

#### 4.2.3 *Lluvia de ideas*

Esta técnica busca generar un ambiente de participación, en el que todos los integrantes del grupo se involucren siguiendo un eje, que el profesor establece.

Se puede llevar a cabo por turnos o de manera simultánea, todo depende de las herramientas con que se cuente (pizarrón, etiquetas autoadheribles, plataformas digitales, etc.).

Nuestra sugerencia es utilizar esta actividad para conocer los ángulos desde los que los alumnos visualizan un tema. Esto le permite al grupo reconocer la diversidad de opiniones en torno a un problema.

El objetivo de esta técnica no es completar, aclarar o defender una postura, sino disipar ideas a toda velocidad. Más tarde, con tranquilidad, pueden valorarse estas.

Para realizar esta actividad se parte de una pregunta y se establecen reglas sobre la manera de responder, que van desde el tamaño de la respuesta (“responde en una palabra”) hasta el respeto a las ideas de todos los participantes.

#### 4.2.4 *Círculo socrático*

Es una vieja fórmula la de llamar al diálogo para solucionar conflictos, pero muy pocas veces se nos dice cuáles son las condiciones en que se lleva a cabo este intercambio, quiénes son sus actores, cuáles son sus reglas, límites, es decir, cuál es el encuadre.

Desde hace unos años, el profesor Copeland se ha encargado de generar una metodología para precisamente responder a estas cuestiones y caracterizar el diálogo, pero, particularmente, para un escenario educativo y desde un enfoque socrático.

Por supuesto, hablar del diálogo socrático nos remonta 2500 años atrás; nos traslada a un escenario imaginario en el que Sócrates charla con Critón, Fedón, Gorgias, etc., ya sobre la justicia, ya sobre la retórica. Este trasfondo tiene sin duda alguna una relación con lo que hoy, y especialmente aquí, entendemos por diálogo socrático, pues esta técnica de aprendizaje participa del método que empleaba el filósofo ateniense para investigar la verdad. Sin embargo, el contexto y la utilidad de este son, en parte, otros. En los años veinte del siglo pasado, el filósofo alemán Leonard Nelson “adaptó el método socrático al contexto educativo y lo promocionó como un medio importante para renovar la educación y la política, pues estaba convencido de que serviría para crear ciudadanos más reflexivos y críticos.”<sup>118</sup>

Desde entonces, la metodología de Nelson ha sufrido múltiples transformaciones,<sup>119</sup> pero sigue estando en el núcleo de sus variantes la intención de usar este método

---

<sup>118</sup> Van Rossem, Kristof, *¿Qué es un diálogo socrático?*, P@K-EN-REDES Revista Digital, pág. 2.

<sup>119</sup> Para más información al respecto, véase: Shipley, Patricia y Mason, Heidi (ed.), *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*, LIT Verlag, 2004.

en comunidad para analizar nuestras creencias, opiniones y juicios, toda vez que moldean nuestras experiencias y les dan sentido.

En palabras del maestro norteamericano Matt Copeland:

Socratic dialogue is an exploration, a quest for understanding, that has no definite beginning or end. It is an expedition into human experience and understanding that, as background, can then serve students as they approach life and the world they live in. Socratic dialogue is not about answers and solutions; it is about accepting multiple perspectives on a certain topic and reexamining our own experiences and opinions in light of those perspectives.<sup>120</sup>

Como ya mencionamos antes, existen múltiples adaptaciones del método socrático concebido por Nelson; cada contexto exige un análisis de sus componentes y una traducción del diálogo en función de estos: el tamaño del grupo, el nivel escolar, el número de estudiantes, los espacios, los objetivos del curso, etc.

Nosotros hemos optado por la versión de Copeland, a saber, los círculos socráticos (*Socratic Circles*), por tratarse de un método compatible con nuestro contexto y las pretensiones de nuestra estrategia: propiciar una reflexión crítica y comunitaria sobre los estereotipos de género que limitan el desarrollo pleno de las mujeres en nuestra sociedad.

Los círculos socráticos tienen, pues, su especificidad, por lo que dedicaremos las páginas siguientes a la descripción de este método, considerando aspectos vitales como sus actores y la evaluación, pero también otros que pueden ser de interés para el lector, por ejemplo, las ventajas y desventajas de esta técnica.

### *Actores del diálogo*

#### *El docente*

En la metodología desarrollada por Copeland, las funciones del docente son: preparar el diálogo, moderarlo y evaluarlo.<sup>121</sup> Sin embargo, podría decirse que estas

---

<sup>120</sup> Copeland, Matt, *Socratic Circles. Empowering student centered dialogue*, Kansas: Stenhouse Publishers, pág. 27.

<sup>121</sup> "Specifically, the teacher's role in the Socratic circle process is fourfold: (1) to select the text for discussion, (2) to keep the discussion of the inner circle focused and moving, (3) to direct the feedback of the outer circle, and (4) to assess and evaluate the individual student and group performances." *Ibidem*, pág. 31.



funciones del educador se irán actualizando en la medida en que los alumnos adopten la metodología del diálogo socrático, pues, para Copeland y Van Rossem, la figura del docente está destinada a desaparecer conforme vayan ganando autonomía los estudiantes.<sup>122</sup> En este sentido, la función del docente es compartir la técnica y apoyar temporalmente a los discentes en el proceso de adopción de esta. Al respecto afirma el segundo:

El método socrático no debería enseñarse, puesto que es una tarea crítica que los alumnos asumen voluntariamente. Es una manera de hacer filosofía, en lugar de limitarse solo a oír hablar de ella. Además, en un Diálogo Socrático no existe un tema fijado con antelación, ni objetivos de aprendizajes claramente demarcados que puedan ser medidos, ni modos convencionales de evaluación, etc.<sup>123</sup>

En ese camino hay, sin embargo, una serie de decisiones que le competen relacionadas con la gestión del diálogo. Nos centraremos en ellas a continuación para perfilar el papel que desempeña en la ejecución de esta técnica.

#### *La preparación del diálogo socrático*

Como mencionamos previamente, eventualmente el profesor dejará de preparar los diálogos<sup>124</sup>, pues lo que se busca es que los alumnos apelen de manera espontánea a esta técnica para acercarse a un problema y examinarlo en comunidad desde todos los ángulos posibles.<sup>125</sup> Sin embargo, antes de llegar a ese punto, conviene establecer una serie de condiciones previas, como 1) quién hace qué en un diálogo socrático, 2) sobre qué lo realiza y 3) cómo lo lleva a cabo.

Para responder estas preguntas, consideraremos el papel de los alumnos en relación con el primer punto, el material de trabajo con respecto al segundo y, finalmente, las tareas de los participantes en el tercero.

---

<sup>122</sup> “One of the keys to a successful Socratic circle is the ability to turn the guidance of the conversation and the ownership of the material over to the students.” IDEM.

<sup>123</sup> Van Rossem, Kristof, Op. cit., pág. 6.

<sup>124</sup> “We <<open>> a dialogue, rather than <<holding>> or <<scheduling>> one.” Ibídem, pág. 44.

<sup>125</sup> En una de las guías sobre este método dialógico, Copeland escribió que un círculo socrático es “una estrategia constructivista en la que los participantes entablan una conversación para, de manera colectiva, buscar una comprensión profunda de ideas complejas [*a constructivist strategy in which participants engage in a conversation to collectively seek a deeper understanding of complex ideas*].” Ibídem, pág. 8. La traducción es mía.

### *Los círculos del diálogo socrático*

Los alumnos desempeñan dos papeles en un diálogo socrático: por un lado, exploran juntos una cuestión y, por el otro, evalúan su desempeño. Estas acciones, empero, se reparten<sup>126</sup> y se llevan a cabo de manera simultánea en dos círculos concéntricos: el círculo interno investiga, examina, pregunta y escucha a los miembros de esta esfera; mientras que el círculo externo observa a su contraparte, la evalúa, comparte con ella sus observaciones y establece metas para una futura participación.<sup>127</sup>

Estos papeles no son, sin embargo, perennes. Una vez que se cumple un ciclo, se abre otro y se invierten las funciones: el círculo exterior deviene interior y viceversa. Bajo este diseño cíclico, se busca incentivar una reflexión crítica sobre el trabajo de los estudiantes, sus actitudes y habilidades, que se traducirá en un mejoramiento de los mismos. Sobre este proceso expone Copeland:

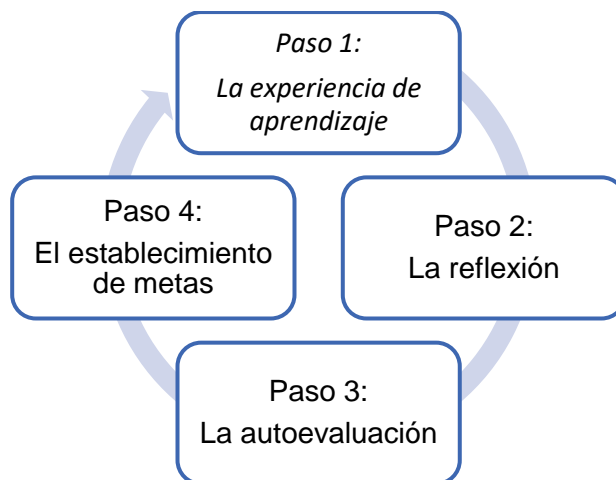
Critical reflection is a cyclical process. It begins with a learning experience and then moves to three distinct stages of reflection: reflective thinking, self-assessment, and goal setting. The praxis of dialogue and reflection spurs growth as problems from one dialogue are identified during reflection and improvements are made during subsequent dialogues. Freire (1993) envisions this process of action, reflection, further action, and further reflection as an upward spiral, climbing and improving as behaviors and skills are constantly reexamined.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Se sugiere dividir al grupo de manera aleatoria, impredecible (por ejemplo, con base en las preferencias de los alumnos) y proporcionada.

<sup>127</sup> *Ibidem*, pág.77.

<sup>128</sup> "La reflexión crítica es un proceso cíclico. Empieza con una experiencia de aprendizaje y posteriormente se mueve hacia tres etapas diferentes de reflexión: el pensamiento reflexivo, la autoevaluación y el establecimiento de metas. La praxis del diálogo y la reflexión estimulan el crecimiento cuando se identifican los problemas de un diálogo y se llevan a cabo las mejoras en diálogos subsecuentes. Freire (1993) imagina este proceso de acción y reflexión de ida y vuelta como una espiral ascendente, que se va mejorando a medida que las actitudes y las habilidades se reexaminan." IDEM. La traducción es mía.



---

*Diagrama sobre el proceso de evaluación del círculo interior*

---

### *La elección del material y sus criterios de selección*

Una pregunta que necesita responderse es sobre qué discurre el diálogo. En su obra, Copeland deja abierta la posibilidad de trabajar con cualquier material, desde el fragmento de una obra escrita hasta una pieza de arte. Sin embargo, apunta algunos criterios con respecto a la elección del material. El objeto del diálogo debe ser profundo, provocador; permitir perspectivas múltiples y diversidad de opiniones; generar preguntas y estar alineado con el currículo.

### *Las preguntas y el diálogo*

Las preguntas son la parte medular del diálogo socrático. Hay sin, embargo, que aprender y enseñar a hacer preguntas primero, si se quiere abrir y expandir nuestra comprensión y conocimiento por medio de ellas. Desde la perspectiva de Copeland, un diálogo exitoso se caracterizaría por lograr lo anterior.

Copeland sugiere, entonces, partir de una distinción de los diferentes enfoques del preguntar y propone tres: cuestiones basadas en hechos [*fact questions*], interpretaciones [*interpretation questions*] y evaluaciones [*evaluation questions*]. Dicho de otro modo: ¿Qué dice el autor?, ¿A qué se refiere?, ¿Es verdad lo que dice este? Veamos ahora los límites de cada enfoque.

- Hechos: Según el autor, este enfoque depende más de la memoria que del pensamiento. Por ende, las preguntas de este tipo pueden servirnos para fijar la atención de los estudiantes en un elemento que les será útil en un segundo momento.
- Interpretaciones: El foco de estas preguntas recae en aquello que el autor busca transmitirnos con su obra (¿A qué se refiere Nietzsche con la frase “Dios ha muerto”?). Este tipo de cuestionamientos se caracterizan por tener respuestas múltiples, con las que los alumnos pueden concordar o discordar y, sobre todo, requieren una explicación de estas posturas.
- Evaluación: Con este tipo de interrogantes se busca que los estudiantes den un paso fuera del texto y consideren las implicaciones de lo que este señala. Por ejemplo: ¿Por qué es importante el concepto de igualdad en nuestras vidas? ¿Por qué debe importarnos reparar en él?

Cuando los alumnos no son autosuficientes y requieren impulso para mover el diálogo con este tipo de preguntas, Copeland sugiere sumar a la lista de preparativos un borrador de preguntas. Por supuesto, esto no implica que el docente no tendrá que pensar sobre la marcha más preguntas, pero por lo menos contará con un boceto como materia de apoyo.

#### *Evaluación del Diálogo socrático*

Hemos mencionado supra que las funciones del círculo exterior son, como parte del proceso crítico y reflexivo del diálogo, evaluar y retroalimentar al círculo interior con la intención de que el desempeño de sus miembros sea, con cada performance, mejor que el anterior.

Para llevar a cabo lo anterior, Copeland propone elaborar un instrumento que le permita al círculo exterior valorar las actitudes, comportamientos, habilidades y conocimientos registrados en la conversación de la esfera interna. Sobre este punto, expone el profesor norteamericano:

This provides immediate feedback for the inner circle and helps the entire class put their performance in a particular dialogue in a context with other dialogues.

Students can begin to make mental comparisons and value judgments on their own performance and the performance of their group.<sup>129</sup>

Por medio de esta acción, los estudiantes realizan un análisis de su propio trabajo (¿en qué punto se encuentran?), identifican áreas de oportunidad y establecen objetivos de aprendizaje a corto y largo plazo (¿adónde quieren llegar?). En este sentido, la dinámica de los círculos socráticos busca ejercitar la reflexión crítica de los alumnos y azuzarlos para que se hagan cargo de su propio proceso formativo.

Critical reflection allows students to become experts and guides of their own education. Establishing goals in Socratic circles allows students to control and manipulate their own behavior and learning. In this manner, students learn to become the selfdirected, holistic learners the public seeks to create.<sup>130</sup>

En este tenor de ideas, las observaciones y la retroalimentación son más importantes que cualquier calificación cuantitativa que se pueda dar sobre el desempeño de los discentes, pues se entiende este proceso como un camino largo en construcción; sin embargo, se puede recurrir a una escala numérica para evaluar y que los alumnos cuenten con una referencia provisional de su actuación.<sup>131</sup>

Por otra parte, este tipo de consideraciones no son ajenas a la cuestión sobre cómo se evalúa la participación del círculo externo. Desde la perspectiva de Copeland, el foco de esta esfera debe estar en sus compañeros y no es sí mismos, por lo que someterlos al estrés de una evaluación, puede alejarlos de su tarea. Además, sabemos que los estudiantes del círculo exterior jamás se anquilosan en este papel, sino que deviene, más pronto que tarde, círculo interior.

### *Características del Diálogo socrático*

El diálogo socrático tiene características que conviene matizar y diferenciar de otras formas de conversación como los debates. De acuerdo con Kristoff van Rossem, en este tipo de conversaciones

---

<sup>129</sup> Ibid, 78.

<sup>130</sup> IDEM.

<sup>131</sup> En nuestro caso, hemos optado por esta vía: evaluaremos de manera numérica el desempeño de los alumnos con base en una rúbrica, cuya atención recae en elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Para consultar este instrumento, véase en los *Anexos* el *Formato de retroalimentación del Círculo Socrático*.

los participantes intentan comprenderse unos a otros y se comprometen en una empresa común. Esto no significa que para que el diálogo sea exitoso los participantes tengan necesariamente que llegar a un consenso. La conciencia de la complejidad de la investigación muchas veces es mucho más satisfactoria que la obtención del consenso. El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método.<sup>132</sup>

En este sentido, si comparamos una discusión con el debate, tenemos que componentes como el individualismo y la velocidad de respuesta pierden importancia frente al trabajo en equipo, por lento que este proceso comunitario pueda ser.

<b><i>Discusión</i></b>	<b><i>Diálogo</i></b>
<<Sacudir algo para separarlo>> Retórica	<<Conocer a través de>> Dialéctica
Su objetivo son las decisiones y los actos	Su objetivo es la comprensión del valor de los juicios
Juzgar	Suspender el juicio (epojé)
Ataque y defensa	Investigación y examen
Salirse con la suya	Querer conocer la verdad
Convencer	Investigar
Defender un punto de vista	Escuchar a los demás y a uno mismo
Actitud defensiva u ofensiva	Actitud de apertura
Responder	Preguntar
Velocidad	Lentitud
Individualista	Comunitario

---

***Diferencias entre una Discusión y un diálogo***<sup>133</sup>

---

*Ventajas y desventajas del Diálogo socrático*

Por último, consideraremos las desventajas de esta técnica.

En primer lugar, esta estrategia didáctica consume mucho tiempo (¡pensar con cuidado, detenimiento y profundidad lo requiere!). Como hemos marcado con anterioridad, lo ideal sería dejar que las conversaciones fluyan por sí mismas y atraviesen cada etapa sin intromisiones o coerciones externas. Sabemos, empero, que es imposible respetar este criterio a cabalidad, pues la educación escolarizada

---

<sup>132</sup> Van Rossem, Op. cit., pág. 2.

<sup>133</sup> Ibid, pág. 5.

tiene espacios y ritmos preestablecidos.<sup>134</sup> En este sentido, recae en los docentes la decisión de diseñar diálogos socráticos acordes a su contexto.

Por otra parte, esta técnica busca establecer un proceso continuo de construcción del conocimiento, por lo que no basta con realizar un diálogo aislado si se espera obtener de este método todas las ventajas antes referidas.

Otra desventaja es que la discusión puede llegar a cualquier punto. No olvidemos que esta técnica se alimenta con la curiosidad, las experiencias y los puntos de vista de los alumnos. Aunque el docente puede establecer un eje, hemos mencionado que no se recomienda inhibir el proceso de deliberación de los alumnos. En todo caso, son los propios discentes quienes se autogestionan y determinan el curso de la conversación.

En relación con este aparente inconveniente tenemos que, si se busca cerrar una discusión, el diálogo socrático no es la herramienta propicia para ello, pues, no es una pretensión de este método encontrar una respuesta adecuada. En palabras de Van Rossem, no hay nunca una respuesta definitiva al final de un diálogo socrático.

#### ***Ventajas***

- Estimula el pensamiento crítico
- Mejora las habilidades para discutir y escuchar a los otros
- Proporciona voz y empoderamiento a los estudiantes
- Permite a los estudiantes sintetizar el currículum (conocimientos y habilidades)

#### ***Desventajas***

- Consume mucho tiempo
- A menudo se deja la discusión sin una conclusión
- La discusión puede llegar a cualquier punto
- Puede parecer carente de estructura

---

#### ***Ventajas y desventajas del Diálogo socrático<sup>135</sup>***

---

<sup>134</sup> En otros escenarios como los llamados “híbridos”, las condiciones de posibilidad son otras, pues se necesita considerar elementos relativos a la infraestructura tecnológica de los participantes del diálogo.

<sup>135</sup> Copeland, Matt, *Socratic Circles. Empowering student centered dialogue*, <https://cutt.ly/hyXo5A2>, pág. 12 y 13. Consultado el 2 de marzo de 2020.

### 4.3 *Planeaciones: recursos y secuencias para la intervención didáctica*

En este apartado convergen los cuatro capítulos anteriores, pues hemos aterrizado en él nuestra problemática, la desigualdad de las mujeres, desde cada uno de los ángulos antes expuestos. Recapitulando, las bases de nuestra estrategia didáctica son: el contexto de violencia hacia las mujeres en la UNAM (particularmente en el bachillerato universitario), la pedagogía crítica con perspectiva de género y el feminismo de la igualdad. Con estos elementos teóricos como fundamento y atendiendo en todo momento las directrices institucionales tanto de la Escuela Nacional Preparatoria como del Colegio de Ciencias y Humanidades hemos diseñado nuestra planeación: cinco sesiones cuyo objetivo es confrontar a las y los estudiantes con sus creencias y clichés de género, para que puedan cuestionarlos e interpretarlos con perspectiva de género.

En este sentido, se hizo una revisión de dos programas de asignatura (*Ética* de la ENP y *Filosofía II* del CCH) y se realizaron las adecuaciones necesarias para casar nuestro enfoque disciplinar y pedagógico con los currícula vigentes, pero también con las circunstancias especiales de la educación en 2020; año en el que el ejercicio docente se ha volcado hacia los escenarios híbridos a causa de la pandemia de *Covid-19*, a la cual nos sobrepusimos con esta propuesta de aprendizaje.

Así, pues, exponemos a continuación nuestra estrategia en favor de la igualdad de las mujeres, recogiendo, en primer lugar, las pautas institucionales en las que se enmarca nuestro diseño instruccional y describimos, sesión por sesión, cada una de las técnicas y acciones que utilizamos a fin de alcanzar los objetivos (propósitos en el caso de *Filosofía II*) de los cursos impartidos.

#### 4.3.1 *Consideraciones preliminares de la planeación*

Con la finalidad de ubicar los objetivos, particularidades, enfoques y relaciones de la asignatura de *Ética*, se analizaron los siguientes documentos institucionales:



- Plan de estudios de la ENP
- Modelo educativo (de la ENP)
- Programa de la materia
- Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior

En función de esta bibliografía, se tomaron en cuenta los a) objetivos de la asignatura de Ética, pero también b) el perfil de egreso, c) el modelo curricular, d) el tipo de curso y e) el enfoque del mismo, pues estos elementos son los que le dan un sentido y una dirección.

### **A) Objetivo**

En primer lugar, el *Programa de la materia* establece que, a través de la materia de Ética, “el alumno desarrollará una actitud responsable y autónoma frente a sí mismo y su entorno, a través de los temas, las herramientas de análisis, deliberación y argumentación filosóficas que ofrece la ética, para impulsar el crecimiento de su ser personal y su dimensión social ante la problemática inédita del mundo actual.”<sup>136</sup>

Por otra parte, el bachillerato de la UNAM cuenta con una publicación emitida por el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), en la cual se proponen, a manera de guía y sugerencias, los saberes básicos e imprescindibles y la cultura general que se deben procurar enseñar en este peldaño educativo.

En este documento llamado *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior* se marcan como objetivos de las asignaturas de corte filosófico, que los alumnos se familiaricen con algunas de las principales propuestas contemporáneas; obtengan herramientas conceptuales básicas para analizar adecuadamente algunos de los principales problemas que les atañen como individuos y como miembros de la sociedad; que sean capaces de emitir juicios bien fundamentados e informados en relación con dichos problemas; tomen conciencia

---

<sup>136</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, *Programa de Ética de la Escuela Nacional Preparatoria*, aprobado el 17 de mayo de 2017, pág. 3.

del carácter histórico y social de sí mismos y de su entorno; desarrollen una actitud reflexiva y crítica.<sup>137</sup>

Por otra parte, el documento señala que la filosofía prepara a los alumnos del bachillerato en:

- El manejo de sus expresiones, tanto escritas como orales
- Les proporciona elementos para reflexionar e impulsar un comportamiento libre y responsable con su entorno
- Les facilita elementos para analizar las relaciones que establece en su vida social cotidiana
- Los estimula en la formación de un criterio propio y en la búsqueda de más conocimiento<sup>138</sup>

#### B) Perfil de egreso del bachillerato

Aunque se espera que las y los egresados del bachillerato de la ENP cultiven diversos valores, actitudes y habilidades, nosotros queremos destacar los puntos siguientes marcados en su *Perfil de egreso*:

- Poseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- Reconocerá los valores y comportamiento de su contexto socio-histórico.
- Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
- Tendrá una formación social y humanística
- Será capaz de construir saberes.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
- Desarrollará una autovaloración cultural y personal.

---

<sup>137</sup> Cfr. Universidad Nacional Autónoma de México, *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior*, México, 2008, pág., 315.

<sup>138</sup> Ibidem, pág. 316.

- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado<sup>139</sup>

### **C) Perfil de egreso de la asignatura**

En cuanto al perfil de egreso de la asignatura, se puede leer en el programa que la ética “fortalece, por medio de la argumentación aplicada a los temas de la moral, las habilidades de identificación, análisis, comprensión y organización de información para resolver problemas de su realidad histórico-social. Asimismo, a través de la reflexión crítica, el diálogo y los valores, entendidos como guías para la realización individual y colectiva, se favorece la construcción de su identidad. Finalmente, con lo anterior, se busca evitar el fanatismo, el dogmatismo, la sujeción, la alienación y la indiferencia ante lo otro y los otros.”<sup>140</sup>

### **D) Modelo curricular**

Se cita a continuación el enfoque metodológico de la Escuela Nacional Preparatoria.

El enfoque metodológico se sustenta en la construcción progresiva del conocimiento, para transitar de una estructuración lineal de contenidos a una funcional, ligada a la problematización y la modelación. Para ello, se consideran esenciales:

- a. La enseñanza, centrada en el alumno y en su actividad.
- b. El aprendizaje sistemático, explícito y práctico de formas de trabajo intelectual generales y específicas de cada disciplina que promuevan la construcción del conocimiento por parte del alumno, a través del desarrollo de competencias para la identificación, el planteamiento, la resolución de problemas y la interpretación de resultados; así como la indagación, la organización de información, su interpretación y aplicación en la solución de problemas.

---

<sup>139</sup> Los puntos mencionados supra fueron consultados y tomados del documento: Escuela Nacional Preparatoria, *Modelo educativo*, <https://cutt.ly/luDYX3q>, pág. 3.

<sup>140</sup> *Ibidem*, pág. 3.

c. La construcción progresiva del conocimiento a través de una organización de contenidos que integre las nociones básicas indispensables de cada área de conocimiento, los problemas fundamentales que se abordarán (de carácter epistemológico o aquellos que la disciplina contribuye a resolver) y las estrategias que permitan darles sentido y significación

d. El diseño de actividades que desarrollen el dominio progresivo de los lenguajes básicos para el autoaprendizaje y el progreso intelectual del alumno, y promuevan en el aula que promueva la reflexión y la síntesis, colectiva e individual.

e. La concepción de los contenidos como medios para desarrollar competencias, habilidades, actitudes y conocimientos que favorezcan la autonomía en el aprendizaje y privilegien lo formativo sobre lo informativo. En tal sentido, la selección de dichos contenidos responde a un criterio epistemológico: vincular el conocimiento a problemas específicos de estudio en cada disciplina, que permitan al alumno ir construyendo un aprendizaje coherente y significativo de la materia en cuestión.

f. La organización curricular en áreas de formación, que haga compatibles e integrales, de manera progresiva, las acciones que alumnos y maestros emprenden para construir el conocimiento.

g. La identificación y definición de los ejes conceptuales y metodológicos en torno a los cuales se articule el conocimiento, y que permitan identificar los cortes y nexos que marcan o establecen los puntos de continuidad y complejidad o profundización que distinguen una etapa de formación del bachillerato de otra.

h. La evaluación, basada en la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática, teórica o práctica, que dé al alumno una autoconcepción como agente de su propio aprendizaje por la significatividad de lo aprendido.

### ***E) Tipo de curso***

En el plan de estudios de la ENP existen cinco asignaturas de corte filosófico: Lógica en el primer año del bachillerato (obligatoria), Ética en el segundo (también de carácter obligatorio) y existen tres materias más en el último año de la preparatoria, el cual se considera una etapa propedéutica, es decir, que le proporciona más elementos “de especialización o profundización puntual” al alumnado de cara al ingreso a la educación superior: Historia de las doctrinas filosóficas, y dos asignaturas optativas: Estética y Pensamiento filosófico de México.

La materia de ética se imparte en el segundo año del Bachillerato (5to año según la ENP). Se considera dentro de la etapa de profundización y es una materia de carácter obligatorio. Se imparten dos horas por semana y 60 en total a lo largo del ciclo escolar con enfoque teórico.

#### ***F) Enfoque de la asignatura***

Con respecto al enfoque de la asignatura, se consultó el programa de la materia.

“El enfoque del programa no tiene como finalidad que el estudiante acumule un saber enciclopédico, sino que, a diferencia de esto, se busca que, a partir de los conocimientos propios de la asignatura, de las habilidades de análisis filosófico y de las actividades propuestas, sea capaz de analizar problemas morales en su vida diaria.”<sup>141</sup>

De acuerdo con esta cita, el programa ha optado por establecer una serie de problemáticas cercanas a la vida de los educandos con la finalidad de que estos pongan en práctica los contenidos de la asignatura, en vez de concentrarse solamente en la generación de conocimientos desligados de un contexto familiar para ellos.

---

<sup>141</sup> Ibidem, pág. 2.

#### 4.3.2 *Tabla de especificaciones*

**Institución:** Escuela Nacional Preparatoria

**Ubicación:** Quinto año

**Asignatura:** Ética

**Unidad 2:** Argumentación aplicada a la moral, deliberación y diálogo. ¿Cómo abordo mis problemas morales?

**Tema:** La ética feminista y el problema de la desigualdad de las mujeres

**Duración:** dos horas semanales.

**Objetivo específico:**

El alumno aplicará algunos modelos de argumentación en el análisis de problemas morales de la vida cotidiana. Asimismo, analizará de manera crítica el concepto de diálogo, a través de la reflexión sobre relatos, textos reales y filosóficos, con el fin de que sea consciente de las ventajas y dificultades que encierra dicho concepto en el tratamiento de problemas morales a nivel personal y social.

**Contenidos conceptuales:**

2.1 Argumentación aplicada a la moral.

**Contenidos procedimentales:**

2.3 Aplicación de herramientas filosóficas a situaciones concretas: violencia de género.

2.5 Práctica del diálogo como herramienta para dirimir conflictos.

**Contenidos actitudinales:**

2.7 Adopción de una actitud crítica y constructiva mediante el diálogo para el análisis y posible solución de problemas morales.

#### 4.3.3 *Sesión de encuadre*

##### **Secuencia didáctica**

**Objetivo de la sesión:** Establecer los mecanismos de comunicación entre el docente y el grupo; dar a conocer los objetivos de la estrategia, sus ejes, organización y la evaluación correspondiente; determinar también las normas de la clase. Por otra parte, introducir el problema con el que se trabajara en las sesiones.

**Fase de apertura** (10 minutos): El docente se presentará y expondrá los mecanismos de comunicación entre él y el grupo, los propósitos de la estrategia, el problema y la evaluación de la misma y el esquema de trabajo.

En cuanto a la comunicación, el profesor abrirá una “clase” virtual en la plataforma de Google Classroom, compartirá la contraseña de acceso a la misma y les pedirá a las y los discentes que se inscriban en ella. A través de este medio, se darán avisos, se realizarán actividades, se presentarán tareas y se compartirán no sólo los resultados de las evaluaciones correspondientes, sino también todos los materiales necesarios para llevar a cabo la estrategia de enseñanza.<sup>142</sup>

**Fase de desarrollo** (30 minutos): Con la finalidad de que el grupo pueda hacerse una radiografía sobre sus sentimientos, opiniones e impresiones con respecto al estado actual de las relaciones de género que entraña y en relación con la institución en la que se forma, el docente recurrirá a la técnica **Palabras clave**. Para detonar esta actividad, el docente apuntará en el pizarrón la siguiente pregunta: ¿Cómo se sienten con respecto a las manifestaciones y protestas de las mujeres, que tienen lugar al interior de la UNAM?

A continuación, el docente ejecutará la técnica siguiendo los pasos marcados a continuación:

- *Primer paso*: El grupo formará una media luna frente al pizarrón, reflexionarán su respuesta a esta pregunta y después de haberse tomado dos minutos para pensarla, anotarán en una palabra cómo se sienten. En un lapso de 8 minutos, las alumnas y alumnos podrán intervenir el pizarrón con sus ideas cuantas veces quieran, guardando siempre la calma. Este momento de la actividad se llevará a cabo siempre en silencio.
- *Segundo paso*: Después de plasmar sus ideas en el pizarrón, guardando de nueva cuenta la calma, los miembros del grupo subrayarán las palabras con

---

<sup>142</sup> Lo más deseable es llevar a cabo el registro de todos los alumnos en esta sesión, a fin de que en las clases siguientes no se entorpezca el trabajo grupal para volver a este punto. Se sugiere recalcarle al grupo que es vital tener acceso a este espacio desde la sesión de encuadre. En caso de que el aula no cuente con internet o la conexión sea deficiente, se les solicitará a las y los discentes que realicen el registro en casa.

las que estén de acuerdo o que por alguna razón les causen emoción o alegría. Todas las palabras pueden subrayarse cuantas veces sea necesario. Posteriormente, tacharán todas las palabras con las que no estén de acuerdo o les desagraden.

- *Tercer paso:* Posteriormente, el docente le pedirá a uno de los educandos que realice un diagnóstico del grupo en función de lo señalado en el pizarrón. Esto es: ¿qué sentimientos, ideas, opiniones, etc., son compartidos por la mayoría y hacia cuáles mostraron mayor rechazo?
- *Cuarto paso:* Al finalizar la evaluación, las personas, cuyas frases recibieron más atención (líneas y taches), expresarán qué sintieron al darse cuenta de esto. Después, se le preguntará a quienes tacharon o rayaron esas frases por qué lo hicieron, qué significado tiene para ellos, cómo la interpretaron.

**Fase de cierre** (10 minutos): Para finalizar esta actividad, en grupos de 5 integrantes, las y los miembros del grupo evaluarán la sesión a través de estos cuestionamientos:

- ¿Cómo se sienten ahora, en relación con el comienzo de la clase?
- ¿Qué impresión tienen del grupo?
- ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
- ¿Qué aprendieron?

Ulteriormente, los equipos exponen en plenaria sus respuestas.

**Recursos didácticos:** cañón, internet, gis/ plumones y pizarrón.

**Tarea:** El grupo realizará la evaluación diagnóstica de tarea.<sup>143</sup> Esta se colocará en la plataforma *Classroom* y ahí mismo será resuelta.

**Otros recursos:** evaluación diagnóstica y aula virtual en *Google Classroom*.

#### 4.3.4 Primera Sesión

---

<sup>143</sup> Véase la *Prueba diagnóstica* en los *Anexos* de este trabajo.



**Objetivo de la sesión:** Mediante la técnica *Telaraña*, identificar las ideas previas de las y los discentes en materia de género, para conocer las condiciones bajo las cuales se aplicará la estrategia.

### **Secuencia didáctica**

**A) Fase de apertura (15 minutos):** Se iniciará la sesión con una telaraña<sup>144</sup> grupal a fin de reconocer los prejuicios del grupo sobre lo femenino y lo masculino. En este sentido, el docente anotará en el pizarrón la siguiente pregunta: ¿Qué son para ti, en una palabra, lo masculino y lo femenino? Todas las respuestas se anotarán en el pizarrón.

**B) Fase de desarrollo (15 minutos):** El maestro conectará las palabras de los alumnos con las siguientes ideas:

- Lo masculino y lo femenino como construcciones sociales
- El valor superior de lo masculino frente a lo femenino
- La desigualdad sexual como resultado de esa valoración

La exposición de estos puntos se hará apelando al modelo magistral de clase.

**C) Fase de cierre (15 minutos):** A manera de cierre, el profesor recurrirá al video “*Be a lady, they said*”<sup>145</sup> para ilustrar la temática desarrollada en la parte magistral de esta sesión. Finalmente, el docente explicará la **Tarea 1**, en dónde se subirá (*Classroom*) y cómo será evaluada. Para la evaluación de esta actividad, se contará con una rúbrica que podrá ser consultada como documento adjunto a la publicación de la tarea en *Classroom*.<sup>146</sup>

**Fuentes Bibliográficas:** Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.

**Otras fuentes:** Vídeo en Vimeo: *Be a Lady they said*.

---

<sup>144</sup> Técnica tomada de: Bustillo, Graciela y Vargas, Lara, *Técnicas participativas para la educación popular*, México: IMDEC, 2ª Edición, 1990.

<sup>145</sup> Mc Lean, Paul, *Be a lady they said*, 23 de febrero de 2020, consultado por última vez el 7 de abril de 2020 en: <https://vimeo.com/channels/5vimeobest/393253445>.

<sup>146</sup> Véase la *Rúbrica de evaluación de la tarea 1* en los *Anexos* de este trabajo.



Código QR de “Be a lady they said”

**Recursos didácticos:** cañón, internet, gis/ plumones, pizarrón, un listón de rafia de por lo menos 25 metros.

**Conceptos:** sexo, género, patriarcado, sexismo, norma de género, machismo.

**Tarea/ Evaluación:** A partir de la lectura *La mirada feminista* (fragmento de Varela, Nuria, *Feminismo para principiantes*, México: Penguin Random House, pp.171-185), llena la siguiente tabla. Identifica los conceptos, escribe las definiciones y brinda un ejemplo.

Concepto	Definición	Ejemplo
sexo		
género		¿Cuántos géneros hay? No olvides citar tu fuente.
		Anota tres ejemplos: 1.- 2.- 3.-
patriarcado		¿En qué institución se manifiesta el concepto de patriarcado?
		Justifica tu elección.
sexismo		
machismo		

Esta tarea será entregada a través de la plataforma *Classroom*, en donde también será evaluada.

#### 4.3.5 Segunda sesión

**Propósito específico:** Sensibilizar al grupo en materia de estereotipos de género a través de una propuesta ética feminista

#### ***Secuencia didáctica***

**A) Fase de apertura (15 minutos):** Se destinarán los primeros quince minutos de la clase a la revisión en plenaria de la tarea asignada en la sesión anterior. Por un lado, el maestro proyectará las definiciones correspondientes para cada concepto de acuerdo con la lectura y, por el otro, señalará algunos ejemplos correctos e incorrectos en relación con la segunda columna de la tarea.

**B) Fase de desarrollo (20 minutos):** Después de la retroalimentación, el profesor repartirá dos papelitos autoadhesivos a cada miembro del grupo. Dará la indicación y tiempo suficiente para que las alumnas y los alumnos reflexionen y apunten en cada uno de los papelitos dos enunciados acerca de cómo se cree que los individuos deben actuar en la vida cotidiana por el hecho de ser mujeres y hombres. Se tiene la creencia, por ejemplo, de que “las mujeres deben llegar vírgenes al matrimonio”. Por otro lado, se tiene el prejuicio de que en las relaciones de pareja, “el hombre manda”. Posteriormente, cada alumno colocará sus frases alrededor o en el centro de dos figuras, una femenina y otra masculina, que serán dibujadas o proyectadas en el pizarrón.

Después de que los alumnos hayan finalizado esta parte de la actividad, un alumno de cada sexo dará lectura a estos enunciados. En función de este momento de la clase, el profesor lanzará las siguientes preguntas:

- ¿Juega un papel el género en el establecimiento, obediencia y sanción de las normas morales?
- ¿Perjudican las normas morales a unos y benefician a otros?

Utilizando como contexto las frases proporcionadas por el grupo, el profesor proyectará tres citas correspondientes a tres intelectuales feministas con la finalidad de introducir el tema de la sesión: a saber, la ética feminista frente a la ética tradicional masculina.

- Primera cita: “Las mujeres no han participado en las funciones de la moralidad; es decir, no han creado reglas, no las han interpretado, tampoco las han sancionado, sólo las han cumplido.”<sup>147</sup>
- Segunda cita: “Toda ética es por definición un instrumento de manipulación masculina y debe ser rechazado totalmente por las mujeres.”<sup>148</sup>
- Tercera cita: “Algunas feministas acusan a la ética moderna de ser, a fin de cuentas, masculina, pues proyecta la devaluación que hace de las mujeres y de la experiencia femenina en el universo en general. Además, proviene de una tradición filosófica occidental más amplia que interpreta la realidad a través de dicotomías conceptuales como cultura/naturaleza, trascendencia/inmanencia, permanente/invariable, universal/particular, mente/cuerpo, razón/emoción y público/privado. Al asociar el término más valorado con la masculinidad y al menos apreciado con la feminidad, la teoría ética occidental inscribe la hostilidad cultural hacia las mujeres en su reflejo de realidad absoluta.”<sup>149</sup>

Estas frases serán leídas en plenaria y a continuación el profesor se centrará en la exposición de la relación ética y feminismo a partir de los puntos antes mencionados:

- ¿Juega un papel el género en el establecimiento, obediencia y sanción de las normas morales?
- ¿Las normas morales perjudican a unos y benefician a otros?

### **Fuentes Bibliográficas:**

- Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.
- Serrat, Estela, *Ética y feminismo*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 21, 2000.
- Jaggar, Alison, *Ética feminista*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 49, 2014.

---

<sup>147</sup> Hierro, Graciela, *Ética y feminismo*, México: UNAM, 2014, p.26

<sup>148</sup> Serrat, Estela, *Ética y feminismo*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 21, 2000, p.109

<sup>149</sup> Jaggar, Alison, *Ética feminista*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 49, 2014, p.21.

**Recursos didácticos:** cañón, internet, gis/ plumones, pizarrón, un paquete de papelitos autoadhesivos.

**Conceptos:** estereotipo, rol de género, ética feminista, androcentrismo.

#### 4.3.6 Tercera sesión

**Propósito específico:** Que las y los estudiantes ubiquen en su contexto y reflexionen en torno a los mecanismos culturales, sociales y económicos que subordinan a las mujeres.

#### Secuencia didáctica

**A) Fase de apertura (10 minutos):** Para esta sesión se empleará la técnica de aprendizaje *Rejilla*.<sup>150</sup> Por ende, la primera parte de la sesión será destinada a la organización de la actividad.

En primer lugar, el profesor particionará el texto de Graciela Hierro *Ética y feminismo* en seis partes, después organizará al grupo en seis equipos y le asignará a cada alumno un número -es necesario que nadie olvide este dato durante la sesión.

La conformación de equipos se llevará a cabo conforme al orden establecido en esta tabla:

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
	1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30
Capítulos	I.3	I.4	II.1	II.2	IV. 1	IV. 3.2 y 3.3
Páginas	25-26, 28-29	34-37	52-55	55, 56	103-104	116-118

<sup>150</sup> Chehaybar, op. cit., p. 53.

Los equipos se conformarán, primero, de manera vertical. Es decir, el equipo 1 estará conformado por los alumnos 1, 7, 13, 19 y 25. El profesor dará la instrucción de que los demás equipos se formen siguiendo este modelo.

**B) Fase de desarrollo (30 minutos):** Una vez que se hayan integrado los equipos, el profesor le entregará a cada equipo un capítulo de la obra de Graciela Hierro. En un lapso no mayor a 15 minutos, los estudiantes leerán juntos el texto, analizarán el contenido y lo resumirán; sin embargo, cada uno de ellos tendrá la responsabilidad de elaborar su propio resumen para poder comunicar la información del texto a los otros equipos.

Una vez transcurridos los 15 minutos, los equipos se reacomodarán, pero esta vez se seguirá la orientación horizontal de la tabla, por lo que -por ejemplo- los alumnos 1, 2, 3, 4 y 5 conformarán un nuevo equipo y así sucesivamente hasta que se constituyan seis nuevos grupos. En este caso, la instrucción será que los integrantes compartan con sus nuevos compañeros su resumen, de modo que al final todos conozcan el material en su conjunto. El intercambio durará 10 minutos.

**C) Fase de cierre (10 minutos):** Para finalizar, un alumno del grupo expondrá en plenaria las ideas principales del texto. El profesor hará énfasis en las nociones que considere pertinente reelaborar o retocar.

**Tarea/ Evaluación:** Como **Tarea 2**, el docente le solicitará a cada equipo una reflexión de dos cuartillas y fundamentada en el texto de Graciela Hierro sobre la siguiente cuestión.

- De acuerdo con la ONU, el coronavirus golpea tres veces a las mujeres: por la salud, por la violencia doméstica y por cuidar de los otros (Noticias ONU, 2020).<sup>151</sup> Reflexiona desde una perspectiva ética feminista sobre los mecanismos ideológicos que están detrás de esta problemática que enfrentan las mujeres alrededor del mundo durante la pandemia de covid-19.

---

<sup>151</sup> Noticias ONU, 5 de abril de 2020, “Ante el aumento de la violencia doméstica por el coronavirus, Guterres llama a la paz en los hogares”, recuperado de <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472392>.

Esta tarea se subirá a *Classroom* con su respectiva rúbrica de evaluación<sup>152</sup> y servirá como evidencia de la aplicación de la perspectiva feminista a un problema grave y reciente. Se dará una semana para la elaboración de esta asignación.

**Fuentes Bibliográficas:** Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.

**Recursos didácticos:** cañón, internet, gis/ plumones, pizarrón, copias suficientes de cada apartado del texto.

**Conceptos:** falacia naturalista, hegemonía masculina, patriarcado, diferencia

#### 4.3.7 Cuarta sesión

**Propósito específico:** Que los alumnos investiguen críticamente sus propias creencias, opiniones y juicios sobre la desigualdad de las mujeres, apelando a sus propias experiencias en la materia y tomando como herramienta para el análisis la metodología del diálogo socrático.

#### Secuencia didáctica

**A) Fase de apertura (5 minutos):** Al comienzo de la sesión, se definirán el esquema de trabajo, es decir, los pasos a seguir (el método), la configuración de los espacios, roles de los participantes, tiempos, etc.

**B) Fase de desarrollo (40 minutos):** Antes de comenzar con el acomodo del grupo, el docente le repartirá a cada alumno un fragmento de la obra de Graciela Hierro *Ética y feminismo*<sup>153</sup>. Después, el profesor dividirá el grupo en dos. Para ello, pedirá que los alumnos formen dos filas: en una de ellas se formarán quienes prefieren la

---

<sup>152</sup> Véase *Rúbrica de evaluación de la tarea 2* en los *Anexos* de este trabajo.

<sup>153</sup> “[...] hay tres insistencias fundamentales que determinan el proceso de la educación femenina: lo estético, lo emotivo [y] la pasividad. El primer rasgo se refiere a la necesidad de “atraer” a los hombres; por tanto, las mujeres deben apegarse al ideal estético vigente; el segundo, la emotividad, constituye la garantía de que se cumplirá la función maternal con eficiencia; por último, la pasividad es la constancia de la sumisión femenina al papel secundario que se le ha asignado en cuanto a la creatividad y la dirección política y moral dentro de todas las sociedades patriarcales.” Hierro, op. cit., p. 116.

música y en la otra quiénes se inclinan más por el cine. Posteriormente, el profesor les pedirá a los alumnos que se acomoden como se señala en este esquema:



Los alumnos formarán cuantos círculos concéntricos sean necesarios para distribuir a todo el grupo: quienes optaron por el cine quedarán en el círculo exterior y quienes eligieron la música en el círculo interior.

Los alumnos del círculo interior tendrán cinco minutos para leer el fragmento, hacer anotaciones, reflexionar sobre él, etc. A la par, el profesor anotará en el pizarrón una pregunta, que fungirá como eje al principio del diálogo.<sup>154</sup>

Cuando se cumplan los cinco minutos, uno de los alumnos del círculo interior leerá el cuestionamiento en voz alta y dará comienzo, entonces, el intercambio de ideas, cara a cara, entre los miembros del grupo “música”.

Mientras la discusión se lleva a cabo (10 minutos máximo), los integrantes del círculo exterior (“cine”) se limitarán a observar, tomar notas y evaluar el comportamiento y desempeño de quienes dialogan. Para la evaluación, el profesor les facilitará un formato.<sup>155</sup> Al término de los diez minutos, los dicentes del círculo exterior retroalimentarán a quienes integran el círculo interior (máximo ocho minutos). Después de este ejercicio, se llevará a cabo un cambio de roles y posiciones: serán los miembros del círculo exterior quienes sostendrán el diálogo mientras que sus compañeros examinarán la dinámica. De nueva cuenta, el docente

---

<sup>154</sup> Se recomienda diseñar algunas preguntas con anticipación, a fin de que el docente cuente con suficientes cuestionamientos para, de ser el caso, animar a los participantes y darle fluidez al diálogo. En los anexos de este trabajo se presenta una propuesta al respecto. Véase *Preguntas para el diálogo socrático*.

<sup>155</sup> Para consultar el *Formato de retroalimentación del Círculo socrático*, véase el documento los Anexos de este trabajo.



anotará en el pizarrón una pregunta y habrá retroalimentación al término de los diez minutos de diálogo para cerrar el intercambio.

Como es notorio a partir de esta descripción de la sesión, la función del profesor será 1.- la de contribuir con preguntas o información básica para el diálogo con la intención de que este fluya y 2.- evaluar el desempeño individual de los estudiantes y del grupo a través de los mecanismos correspondientes.

**C) Fase de cierre (5 minutos):** El profesor evaluará en plenaria el trabajo individual y grupal con base en el mismo formato que entregó al círculo exterior.

A manera de cierre de la estrategia, el profesor le pedirá a las y los integrantes del grupo que accedan desde sus casas a la plataforma virtual *Classroom* y resuelvan el **Post-test**<sup>156</sup>, que el maestro realizó para evaluar sus conocimientos sobre los temas tratados a lo largo de la intervención docente sobre ética feminista. Los resultados servirán como evidencia y propiciarán un análisis y una reflexión integrales.

**Fuentes Bibliográficas:** Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.

**Recursos didácticos:** cañón, internet, gis/ plumones, pizarrón, reloj digital, fragmento del texto de Graciela Hierro, formato de evaluación del círculo socrático.

---

<sup>156</sup> Véase el *Post-test* en los *Anexos* de este trabajo.

#### 4.4 Adecuación de la planeación

##### 4.4.1 Consideraciones preliminares

El trabajo de enseñanza presencial se enfrenta a escenarios, en ocasiones, inusitados, con los que los docentes deben lidiar de una u otra forma. El ciclo escolar 2020 se ha caracterizado, particularmente en la UNAM, por sufrir múltiples rupturas: paros estudiantiles prolongados hasta por seis meses y la fractura más reciente a causa de la irrupción de la pandemia de COVID-19; fenómeno de salud pública que ha puesto en jaque a todo el entramado social.

Frente a estos acontecimientos muchas veces incalculables e inexorables, pero especialmente delante del que nos acucia hoy, la emergencia sanitaria, la pregunta es, naturalmente, ¿cómo podemos las y los profesionales de la educación continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En el panorama actual, que se puede resumir con la frase “¡Quédate en casa!”, se ha optado en México por apelar a las tecnologías de comunicación<sup>157</sup> con la finalidad de reestablecer el quehacer educativo de manera remota; la mayoría de los cursos se apoyan en una plataforma digital para llevarse a cabo, lo que implica, por supuesto, un ajuste por parte de los docentes en la manera de relacionarse con los discentes, diseñar las planeaciones e instrumentar una metodología de enseñanza acorde con las condiciones extraordinarias de trabajo en este contexto de “distanciamiento social”.

En el caso de la comunidad universitaria, el llamado de la Rectoría ha sido a “compensar en la medida de lo posible la educación presencial” mediante un “campus virtual con contenidos de aprendizaje para los distintos niveles utilizando

---

<sup>157</sup> Debe advertirse, sin embargo, que este viraje implica una serie de condiciones y desafíos para todos los actores involucrados en el proceso educativo, que de ninguna manera pueden pasarse por alto. En este sentido, la UNESCO ha señalado, por ejemplo, que el cierre de las escuelas tendrá “altos costos” para los sectores “desfavorecidos”. Cfr. UNESCO, *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*, <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>. Sitio consultado el 27 de abril de 2020.

todas las herramientas tecnológicas de que disponemos para facilitar las clases virtuales y la educación a distancia.”<sup>158</sup>

Nuestra planeación y la ejecución de la estrategia expuesta supra no son, por ende, ajenas a la situación ya descrita. Por ello, se le ha dado un giro. Esta adecuación busca no solo contar con una didáctica acorde con los escenarios actuales, predominantemente virtuales, sino también adecuada para aplicarse en otros sistemas de educación media superior en los que tengan cabida la filosofía y sus ramas, toda vez que las habilidades y los contenidos de las asignaturas sean homologables o semejantes.

Con la intención de perfilar esta estrategia hacia un terreno práctico, hemos seleccionado al Colegio de Ciencias y Humanidades como pábulo en función de dos similitudes que guarda con respecto al bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria. Por un lado, el CCH y la ENP se circunscriben a la misma institución, lo que significa que la problemática de género se mide y se atiende a través de los mismos canales. Por otro lado, en el CCH, el programa de la materia Filosofía II propone también curricularmente la relación de la ética con los tópicos de género.

En relación con la problemática de género, se han registrado múltiples actos violentos contra las mujeres adscritas al Colegio; por desgracia, como muestran diferentes reportes periodísticos e informes estadísticos de la UNAM (en particular los informes anuales del *Protocolo*), este fenómeno ha escalado en los planteles del CCH en los últimos tres años (véase la tabla) e inclusive ha desembocado en un feminicidio en el campus Oriente.<sup>159</sup>

A pesar de que la institución y sus planteles han tomado medidas en la materia<sup>160</sup>, se reconoce que el camino sigue siendo largo si se toman las cifras de violencia

---

<sup>158</sup> UNAM, *Mensaje del Rector Enrique Graue Wiechers en relación con la contingencia de la Covid-19*, 25 de marzo de 2019, [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020\\_259.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_259.html). Documento consultado el 27 de abril de 2020.

<sup>159</sup> Cfr. Angel, Arturo y Altamirano, Caludia, *Estudiantes asesinadas, abusos y asaltos*, 1 de mayo de 2019, <https://www.animalpolitico.com/2019/05/violencia-estudiantes-cch-oriente/>.

<sup>160</sup> Cfr. CCH, *Acciones para favorecer la equidad de género en el Colegio*, 28 de marzo de 2020, [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/suplemento\\_acciones\\_genero.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/suplemento_acciones_genero.pdf)

como referencia y el descontento de la comunidad estudiantil como termómetro social.<sup>161</sup>

Informe	Total de quejas presentadas por alumnas en la UNAM	Total de quejas presentadas por alumnas del CCH
2016- 2017	182	10
2017-2018	199	10
2018-2019	335	27

Una manera de ganar terreno en la lucha para erradicar la violencia de género en las instituciones educativas está, sin duda alguna, en las aulas, en el trabajo con las alumnas y los alumnos desde nuestra área de conocimiento, con o sin ayuda del currículum. Aunque sabemos que los programas de la UNAM se están reformando para integrar la perspectiva de género a los contenidos disciplinares, como consecuencia de las demandas estudiantiles,<sup>162</sup> es indispensable transformar nuestras prácticas no solo frente a los fenómenos inexpugnables de la naturaleza, como nos hemos visto obligados durante la pandemia; debe, pues, haber una virada -con mayor razón- frente a los problemas sociales fincados en la injusticia y la desigualdad, que a todas luces no son ajenos al proceso educativo y, más bien, se reproducen en él.

Afortunadamente, el programa de la materia Filosofía II del CCH (“Introducción a la ética y la estética”) sí contempla la problemática de género dentro de la temática “ética aplicada y bioética”, lo cual hace viable la aplicación de nuestra propuesta didáctica en esta institución, al centrarse desde una perspectiva feminista en los mecanismos culturales que posibilitan y normalizan la coerción contra las mujeres.

---

<sup>161</sup> Desde el 23 de octubre de 2019 hasta la fecha, 27 de abril de 2020, 16 planteles de la UNAM han estado en paro como muestra de rechazo a la violencia contra las mujeres. Empero, como consecuencia de la llegada del SARS-CoV-2 a México y la emergencia sanitaria, algunos colectivos han entregado las instalaciones ocupadas (tal es el caso de la Facultad de Filosofía y Letras), en otras persiste, por el contrario, la toma (Preparatorias 3 y 8).

<sup>162</sup> Cfr. UNAM, *Mensaje del Rector Enrique Graue Wiechers a las mujeres universitarias*, 28 de febrero de 2020, [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020\\_185.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_185.html). Consultado el 28 de abril de 2020.

Como se podrá ver en la tabla de especificaciones, con esta adaptación se atenderán las mismas habilidades y aprendizajes que marca el programa de Ética de la ENP.

Tomando en cuenta las condiciones actuales de la educación media superior como los problemas sociales del Colegio, esta estrategia didáctica se suma a los esfuerzos por continuar la labor educativa desde la distancia y educar a favor de la equidad de género.

#### 4.4.2 *Tabla de especificaciones*

**Institución:** Colegio de Ciencias y Humanidades

**Ubicación:** Sexto semestre

**Asignatura:** Filosofía II. Introducción a la ética y a la estética

**Unidad 1:** Ética

**Duración:** Seis sesiones

**Propósito:** Al finalizar la unidad el estudiante conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.

**Aprendizajes:** Mediante el planteamiento de problemas o dilemas morales, la búsqueda de información sobre el uso y la aplicación controversiales de la ciencia, la tecnología y los recursos naturales, el estudiante:

- Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.
- Comprende los conflictos éticos o bioéticos derivados de la investigación y de las prácticas científicas, tecnológicas, morales, políticas o religiosas

**Temática:** Ética aplicada y bioética.

d) Perspectiva de género: Diversidad e inclusión. Violencia de género.

#### 4.4.3 Sesión de encuadre

### Secuencia didáctica

**Propósito de la sesión:** El docente establecerá los mecanismos de comunicación entre el docente y el grupo; se darán a conocer los objetivos de la estrategia, sus ejes, organización y la evaluación correspondiente; determinará también las normas de la clase. Por otra parte, introducirá el problema con el que se trabajarán en las sesiones.

En cuanto a la comunicación:

A) La herramienta de comunicación primordial será *Zoom*.<sup>163</sup> El docente se encargará de agendar todas las sesiones virtuales previamente y les compartirá a las y los educandos la invitación correspondiente, así como la contraseña de acceso. Las invitaciones se publicarán con 24 horas de anticipación en *Classroom*. Por cuestiones de logística, el titular del grupo difundirá la invitación de la primera reunión, es decir, de la sesión de encuadre.

B) El profesor abrirá una “clase” virtual en la plataforma de *Google Classroom*, compartirá la contraseña de acceso a la misma y les pedirá a las y los discentes que se inscriban en ella. A través de este medio, se darán avisos, se realizarán actividades, se presentarán tareas y se compartirán no sólo los resultados de las evaluaciones correspondientes, sino también todos los materiales necesarios para llevar a cabo la estrategia de enseñanza.<sup>164</sup>

**Fase de apertura** (10 minutos): El docente se presentará y expondrá los mecanismos de comunicación entre los participantes, los propósitos de la estrategia, el problema, la evaluación y el esquema de trabajo.

---

<sup>163</sup> Las herramientas y aplicaciones utilizadas en esta planeación responden al conocimiento y dominio que se tiene de ellas; por lo que se recomienda que cada docente recupere las plataformas digitales que considere más adecuadas para su propia práctica.

<sup>164</sup> Se sugiere recalcarle a las y los educandos que es vital tener acceso a este espacio desde la sesión de encuadre, a fin de que en las clases siguientes no se entorpezca el trabajo grupal. Ya que se trabajará en línea, todos los materiales y actividades se compartirán por este medio, por lo cual es indispensable que todo el grupo esté inscrito.

**Fase de desarrollo** (40 minutos): Con la finalidad de que el grupo pueda hacerse una radiografía sobre sus sentimientos, opiniones e impresiones con respecto al estado actual de las relaciones de género que entraña y en relación con la institución en la que se forma, el docente recurrirá a la técnica **Palabras clave**.<sup>165</sup> Para detonar esta actividad, el docente apuntará en la pizarra virtual la siguiente pregunta: ¿Cómo se sienten con respecto a las manifestaciones y protestas de las mujeres, que tienen lugar al interior de la UNAM?

1. Como primer paso, el docente generará en *Mentimeter*<sup>166</sup> una *Word Cloud* o nube de palabras y compartirá con los participantes de la sesión el código de acceso a ella.
2. Posteriormente les preguntará a las y los alumnos cómo se sienten con respecto a los movimientos y manifestaciones feministas en la UNAM. Los discentes tendrán un minuto para meditar sus impresiones y darán respuesta a esta pregunta escribiendo en *Mentimeter* cinco palabras que expresen sus sensaciones al respecto.
3. Una vez que la plataforma genere la nube, esta se compartirá con el grupo para que se puedan apreciar las coincidencias, ya que una de las características de la *Word Cloud* es realzar aquellas palabras que más se repitieron.

---

<sup>165</sup> Esta técnica está inspirada en el modelo diseñado por Chehaybar; sin embargo, se adaptará al modelo de clase virtual. Véase: Chehaybar, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, p. 66.

<sup>166</sup> En primer lugar, es indispensable crear una cuenta en [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com). Una vez que se haya hecho el registro, hay que dar el click en el botón "*Your presentations*", el cual se encuentra en la esquina superior derecha; el sitio nos dirigirá a la pantalla de nuestras presentaciones, en donde crearemos una nueva después de seguir una serie de pasos. En primer lugar, le damos click al botón "*New presentation*", acto seguido aparecerá una ventana, "*Creat new presentation*", en la cual vamos a escribir el nombre de la presentación. El siguiente paso es elegir la opción "*Word cloud*", que se encuentra entre las opciones de configuración "*Type*" del lado derecho de la pantalla. Cuando seleccionemos esta opción, el sitio nos dará las opciones "*Your question*" y "*Number of entries*", con ellas vamos a proponer una pregunta para los participantes de nuestro curso (en este, ¿cómo se sienten con respecto a las manifestaciones y protestas feministas al interior de la UNAM?) y determinar el número de participaciones. En esta misma pantalla se muestra el código de acceso a la nube, que deberá compartirse. Conforme vayan participando las alumnas y los alumnos, podremos ver en la pantalla sus aportaciones. Aquellas palabras que se repitan tendrán más volumen por defecto.

4. Una vez que las alumnas y los alumnos visualicen la nube en sus pantallas, el docente les pedirá que con la herramienta de *Zoom* “estampar”<sup>167</sup>, le asignen un corazón a aquellas palabras con las que coinciden y un tache si están en desacuerdo con ellas. El tiempo para realizar esta acción será de 3 minutos.
5. Posteriormente, el docente le pedirá a uno de los educandos que realice un diagnóstico del grupo en función de lo que deje ver la intervención de la nube de palabras. Esto es: ¿qué sentimientos, ideas, opiniones, etc., son compartidos por la mayoría y hacia cuáles se mostró mayor rechazo?
6. Al finalizar la evaluación, las personas, cuyas frases recibieron más atención (corazones y tachos), expresarán qué sintieron al darse cuenta de esto. Después, se le preguntará a quienes tacharon o rayaron esas frases por qué lo hicieron, qué significado tiene para ellos, cómo la interpretaron.
7. Para finalizar esta actividad, mediante la función de *Zoom* “seccionar grupos”, el profesor dividirá a las y los participantes en equipos de cinco. Los miembros del grupo evaluarán la sesión a través de estos cuestionamientos:
  - ¿Cómo se sienten ahora en relación con el comienzo de la clase?
  - ¿Qué impresión tienen del grupo?
  - ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
  - ¿Qué aprendieron?

Ulteriormente, los equipos expondrán en plenaria virtual sus respuestas.

**Fase de cierre** (10 minutos): En los últimos minutos de la sesión, el profesor dará la instrucción de que las alumnas y los alumnos accedan de nueva cuenta a Classroom, identifiquen la **Prueba diagnóstica** y la realicen.<sup>168</sup> Después de concluir con la evaluación, podrán abandonar la sesión virtual.

**Recursos:** internet, cuenta y sesión de *Zoom*, presentación de *Power point*, Word Cloud generada en *Mentimeter* y evaluación diagnóstica.

---

<sup>167</sup> Para realizar esta acción, los alumnos deberán desplegar la barra de opciones “Ver opciones”, dar click en “anotar” y seleccionar “estampar”. En esta sección encontrarán los corazones y los tachos.

<sup>168</sup> Véase la *Prueba diagnóstica* en los *Anexos* de este trabajo.





Código QR de *Mentimeter*

#### 4.4.4 Primera Sesión

**Objetivo de la sesión:** Mediante la técnica ***Lluvia de ideas***, el docente identificará las nociones previas de las y los discentes en materia de género, para conocer las condiciones bajo las cuales se aplicará la estrategia.

#### ***Secuencia didáctica***

**A) Fase de apertura (15 minutos):** Se iniciará la sesión con una lluvia de ideas grupal a fin de reconocer los prejuicios del grupo sobre lo femenino y lo masculino. En este sentido, el docente anotará en la pizarra de *Zoom* la siguiente pregunta: ¿Qué son para ti, en una palabra, lo masculino y lo femenino? Todas las respuestas se anotarán en el pizarrón virtual.

**B) Fase de desarrollo (15 minutos):** Se sugiere que el maestro conecte la lluvia de ideas con algunas de estas ideas:

- Lo masculino y lo femenino como construcciones sociales
- El valor superior de lo masculino frente a lo femenino
- La desigualdad sexual como resultado de esa valoración

La exposición de estos puntos se hará apelando al modelo de clase conferencia.

**C) Fase de cierre (15 minutos):** A manera de cierre, el profesor recurrirá al video *Be a lady they said*<sup>169</sup> para ilustrar la temática desarrollada en la parte magistral de esta sesión. Finalmente, el docente explicará la ***Tarea 1***, en dónde se subirá (*Classroom*) y cómo será evaluada. Para la evaluación de esta actividad, se contará

---

<sup>169</sup> Mc Lean, Paul, *Be a lady they said*, 23 de febrero de 2020, consultado por última vez el 7 de abril de 2020 en: <https://vimeo.com/channels/5vimeobest/393253445>.

con una rúbrica que podrá ser consultada como documento adjunto a la publicación de la tarea en *Classroom*.<sup>170</sup>

**Fuentes Bibliográficas:** Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.

**Otras fuentes:** Vídeo en Vimeo: *Be a Lady they said*.



Código QR de *Be a lady they said*

**Recursos didácticos:** internet, cuenta y sesión de *Zoom*, presentación de *Power point*, video *Be a lady they said*.

**Conceptos:** sexo, género, patriarcado, sexismo, norma de género, machismo.

**Tarea / Evaluación:** A partir de la lectura *La mirada feminista* (fragmento de Varela, Nuria, *Feminismo para principiantes*, México: Penguin Random House, pp.171-185), llena la siguiente tabla. Identifica los conceptos, escribe las definiciones y brinda un ejemplo.

Concepto	Definición	Ejemplo
sexo		
género		¿Cuántos géneros hay? No olvides citar tu fuente.
		Anota tres ejemplos: 1.- 2.- 3.-
patriarcado		¿En qué institución se manifiesta el concepto de patriarcado?

<sup>170</sup> Para consultar la rúbrica, diríjase al anexo *Rúbrica de evaluación de la Tarea 1*.

		Justifica tu elección.
sexismo		
machismo		

Esta tarea será entregada a través de la plataforma *Classroom*, en donde también será evaluada.

#### 4.4.5 Segunda sesión

**Propósito específico:** Se sensibilizará al grupo en materia de estereotipos de género a través de una propuesta ética feminista de la igualdad.

#### ***Secuencia didáctica***

**A) Fase de apertura (15 minutos):** Se destinarán los primeros quince minutos de la clase a la revisión en plenaria de la tarea asignada en la sesión anterior. Por un lado, el maestro compartirá de manera virtual las definiciones correspondientes para cada concepto de acuerdo con la lectura y, por el otro, señalará algunos ejemplos correctos e incorrectos en relación con la segunda columna de la tarea, esto tomando en cuenta la rúbrica proporcionada para evaluar esta actividad.

**B) Fase de desarrollo (35 minutos):** Después de la retroalimentación, el profesor dará tiempo suficiente para que las alumnas y los alumnos reflexionen y apunten en sus cuadernos dos enunciados acerca de cómo se cree que los individuos deben actuar en la vida cotidiana por el hecho de ser mujeres y hombres. Se tiene la creencia, por ejemplo, de que “las mujeres deben llegar vírgenes al matrimonio”. Por otro lado, se tiene el prejuicio de que, en las relaciones de pareja, “el hombre manda”. Posteriormente, cada alumno colocará sus frases alrededor o en el centro de dos figuras, una femenina y otra masculina, que serán proyectadas en la pantalla de sus dispositivos de trabajo.

Después de que los alumnos hayan finalizado esta parte de la actividad, un alumno de cada sexo dará lectura a estos enunciados. En función de este momento de la clase, el profesor lanzará las siguientes preguntas:

- ¿Juega un papel el género en el establecimiento, obediencia y sanción de las normas morales?
- ¿Perjudican las normas morales a unos y benefician a otros?

Utilizando como contexto las frases proporcionadas por el grupo, el profesor proyectará tres citas correspondientes a tres intelectuales feministas con la finalidad de introducir el tema de la sesión: a saber, la ética feminista frente a la ética tradicional masculina.

- Primera cita: “Las mujeres no han participado en las funciones de la moralidad; es decir, no han creado reglas, no las han interpretado, tampoco las han sancionado, sólo las han cumplido.”<sup>171</sup>
- Segunda cita: “Toda ética es por definición un instrumento de manipulación masculina y debe ser rechazado totalmente por las mujeres.”<sup>172</sup>
- Tercera cita: “Algunas feministas acusan a la ética moderna de ser, a fin de cuentas, masculina, pues proyecta la devaluación que hace de las mujeres y de la experiencia femenina en el universo en general. Además, proviene de una tradición filosófica occidental más amplia que interpreta la realidad a través de dicotomías conceptuales como cultura/naturaleza, trascendencia/inmanencia, permanente/invariable, universal/particular, mente/cuerpo, razón/emoción y público/privado. Al asociar el término más valorado con la masculinidad y al menos apreciado con la feminidad, la teoría ética occidental inscribe la hostilidad cultural hacia las mujeres en su reflejo de realidad absoluta.”<sup>173</sup>

---

<sup>171</sup> Hierro, Graciela, *Ética y feminismo*, México: UNAM, 2014, p.26

<sup>172</sup> Serrat, Estela, *Ética y feminismo*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 21, 2000, p.109

<sup>173</sup> Jaggar, Alison, *Ética feminista*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 49, 2014, p.21.

Estas frases serán leídas por tres alumnas y a continuación el profesor se centrará en la exposición magistral de la relación ética y feminismo a partir de los puntos antes mencionados:

- ¿Juega un papel el género en el establecimiento, obediencia y sanción de las normas morales?
- ¿Perjudican las normas morales a unos y benefician a otros?

**C) Fase de cierre (10 minutos):** Antes de finalizar la sesión, el profesor dividirá al grupo por orden de lista y les asignará por equipos una lectura (véase *Tabla de organización de los equipos*).

Una vez establecidos los equipos se asignará la tarea para la próxima sesión. En este caso, se les pedirá que preparen una exposición y una presentación sobre el texto en cada caso. Asimismo, el docente compartirá con sus alumnos y alumnas la **Rúbrica de exposición en equipo**.<sup>174</sup>

<b>Tabla de organización de los equipos</b>						
	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
	1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	24
	25	26	27	28	29	30
Capítulos	I.3	I.4	II.1	II.2	IV. 1	IV. 3.2 y 3.3
Páginas	25-26, 28-29	34-37	52-55	55, 56	103-104	116-118

#### **Fuentes Bibliográficas:**

- Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.
- Serrat, Estela, *Ética y feminismo*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 21, 2000.
- Jaggar, Alison, *Ética feminista*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 49, 2014.

<sup>174</sup> Véase *Rúbrica de exposición en equipo* en los Anexos de este trabajo.

**Recursos didácticos:** internet, cuenta y sesión de *Zoom*, presentación de *Power point*, versión en *PDF* del texto de Graciela Hierro, par de siluetas (masculina y femenina).

**Conceptos:** estereotipo, rol de género, ética feminista, falacia naturalista.

#### 4.4.6 Tercera sesión

**Propósito específico:** Que las y los estudiantes ubiquen en su contexto y reflexionen en torno a los mecanismos culturales, sociales y económicos que subordinan a las mujeres.

### Secuencia didáctica

**A) Fase de apertura (10 minutos):** Para esta sesión se empleará la técnica de aprendizaje *Rejilla*.<sup>175</sup>

En primer lugar, el profesor compartirá por medio de *Classroom* el siguiente formato y explicará el llenado.

---

#### *Ética feminista de Graciela Hierro*<sup>176</sup>

Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
RESUMEN					

Las instrucciones para el llenado de la tabla son:

De acuerdo con la exposición de tus compañeros, realiza un resumen tomando en cuenta estas preguntas:

---

<sup>175</sup> Chehaybar, op. cit., p. 53. En este caso, se adaptará la técnica a un escenario virtual como se detalla más adelante.

<sup>176</sup> Se recomienda elaborar el formato en Excel, para que los alumnos cuenten con espacio suficiente a la hora de realizar el resumen.

- ¿Cuál es el mecanismo de coerción sobre las mujeres?
- ¿De qué manera funciona?

**B) Fase de desarrollo (40 minutos):** Después de explicar la actividad, los equipos expondrán su lectura (máximo 8 minutos). Al final de cada presentación, se dará tiempo para preguntas y respuestas. A la par, cada alumna y alumno llenará de manera individual su propia tabla.

Al final de la clase, cada equipo compartirá con el maestro su presentación y las actividades de cada uno de los miembros del equipo.

**C) Fase de cierre (10 minutos):** Como conclusión, un alumno del grupo expondrá en plenaria las ideas principales del texto. El profesor hará énfasis en las nociones que considere pertinente reelaborar o retocar y entregará la evaluación de la exposición grupal.

Antes de finalizar la sesión, el docente explicará la **Tarea 2**.

**Tarea/ Evaluación:** Como **Tarea 2**, el docente le solicitará a cada equipo una reflexión de dos cuartillas y fundamentada en el texto de Graciela Hierro sobre la siguiente cuestión.

- De acuerdo con la ONU, el coronavirus golpea tres veces a las mujeres: por la salud, por la violencia doméstica y por cuidar de los otros (Noticias ONU, 2020).<sup>177</sup> Reflexiona desde una perspectiva ética feminista sobre los mecanismos ideológicos que están detrás de esta problemática que enfrentan las mujeres alrededor del mundo durante la pandemia de covid-19.

Esta tarea se subirá a *Classroom* con su respectiva rúbrica de evaluación<sup>178</sup> y servirá como evidencia de la aplicación de la perspectiva feminista a un problema grave y reciente. Se dará una semana para la elaboración de esta asignación.

**Fuentes Bibliográficas:** Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.

---

<sup>177</sup> Noticias ONU, 5 de abril de 2020, “Ante el aumento de la violencia doméstica por el coronavirus, Guterres llama a la paz en los hogares”, recuperado de <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472392>.

<sup>178</sup> Este instrumento, *intitulado Rúbrica de evaluación de la tarea 2*, puede consultarse en la sección de anexos.

**Recursos didácticos:** cañón, internet, gis/ plumones, pizarrón, copias suficientes de cada apartado del texto.

**Conceptos:** falacia naturalista, hegemonía masculina, patriarcado, diferencia

#### 4.4.7 Cuarta sesión<sup>179</sup>

**Propósito específico:** Las alumnas y los alumnos investigarán críticamente sus propias creencias, opiniones y juicios sobre la desigualdad de las mujeres, apelando a sus propias experiencias en la materia y tomando como herramienta para el análisis la metodología del diálogo socrático.

#### Secuencia didáctica

**A) Fase de apertura (5 minutos):** Al comienzo de la sesión, se definirá el método de trabajo, es decir: roles, tiempos e instrumentos.

**B) Fase de desarrollo (40 minutos):** Antes de comenzar con el acomodo del grupo, el docente compartirá con cada participante de la sesión un fragmento de la obra de Graciela Hierro *Ética y feminismo*<sup>180</sup>. Después, el profesor dividirá el grupo en dos. Para ello, el criterio será el siguiente: los alumnos, cuyo número de lista sea non, formarán parte del círculo interior; los alumnos, cuyo número sea par, integrarán el círculo exterior.

A continuación, el maestro definirá las funciones de cada grupo.

- Los participantes del **círculo interior** tendrán 5 minutos para leer el fragmento en silencio. Después, uno de ellos lo pronunciará y otro leerá la

---

<sup>179</sup> Con el apoyo del maestro titular, se llegó a la determinación de dividir el grupo experimental en dos partes, de modo que se pudiera observar y evaluar a detalle el desenvolvimiento de las y los participantes del diálogo socrático.

<sup>180</sup> “[...] hay tres insistencias fundamentales que determinan el proceso de la educación femenina: lo estético, lo emotivo [y] la pasividad. El primer rasgo se refiere a la necesidad de “atraer” a los hombres; por tanto, las mujeres deben apegarse al ideal estético vigente; el segundo, la emotividad, constituye la garantía de que se cumplirá la función maternal con eficiencia; por último, la pasividad es la constancia de la sumisión femenina al papel secundario que se le ha asignado en cuanto a la creatividad y la dirección política y moral dentro de todas las sociedades patriarcales.” Hierro, op. cit., p. 116.



pregunta<sup>181</sup> que el maestro estará proyectando en sus pantallas. Con la pregunta como eje, se dará inicio al diálogo. Esta primera parte de la actividad durará 15 minutos.

- Mientras tanto, los integrantes del **círculo exterior** se limitarán a observar, tomar notas y evaluar el comportamiento y desempeño de quienes sostienen el diálogo. Para esto, el profesor les facilitará un formato guía sobre lo que deberán tomar en cuenta.<sup>182</sup>

Al término de los 15 minutos, los dicentes del círculo exterior retroalimentarán a quienes integran el círculo interior (máximo 10 minutos) con base en el formato correspondiente.

Después de este ejercicio, se llevará a cabo un cambio de roles y posiciones: serán en esta ocasión los miembros del círculo exterior quienes sostendrán el diálogo mientras que sus compañeros examinarán la dinámica. De nueva cuenta, el docente proyectará una pregunta, se realizará el intercambio de opiniones en 15 minutos y se cerrará el mismo con una retroalimentación de parte de los participantes del otro grupo.

Como es notorio a partir de esta descripción de la sesión, la función del profesor será 1.- la de contribuir con preguntas o información básica para el diálogo con la intención de que este fluya y 2.- evaluar el desempeño individual de los estudiantes y los grupos a través de los mecanismos que se determinen.

**C) Fase de cierre (5 minutos):** El profesor evaluará en plenaria el trabajo individual y grupal con base en el mismo formato que entregó al círculo exterior.

**Tarea/ Evaluación:** Por último, los alumnos realizarán en Classroom el **Post-test**<sup>183</sup>.

---

<sup>181</sup> Se recomienda diseñar algunas preguntas con anticipación, a fin de que el docente cuente con suficientes cuestionamientos para, de ser el caso, animar a los participantes y darle fluidez al diálogo. Se anexan las quince preguntas para esta intervención docente más adelante en la página 14.

<sup>182</sup> El *Formato de retroalimentación del Círculo socrático* se puede consultar en los *Anexos* de este trabajo. Se sugiere realizar una versión electrónica del documento en Google Forms y compartirlo con el grupo.

<sup>183</sup> Véase el *Post-test* en los *Anexos* de este trabajo.

**Fuentes Bibliográficas:** Hierro, Graciela, *Ética feminista*, México: UNAM, 2014.

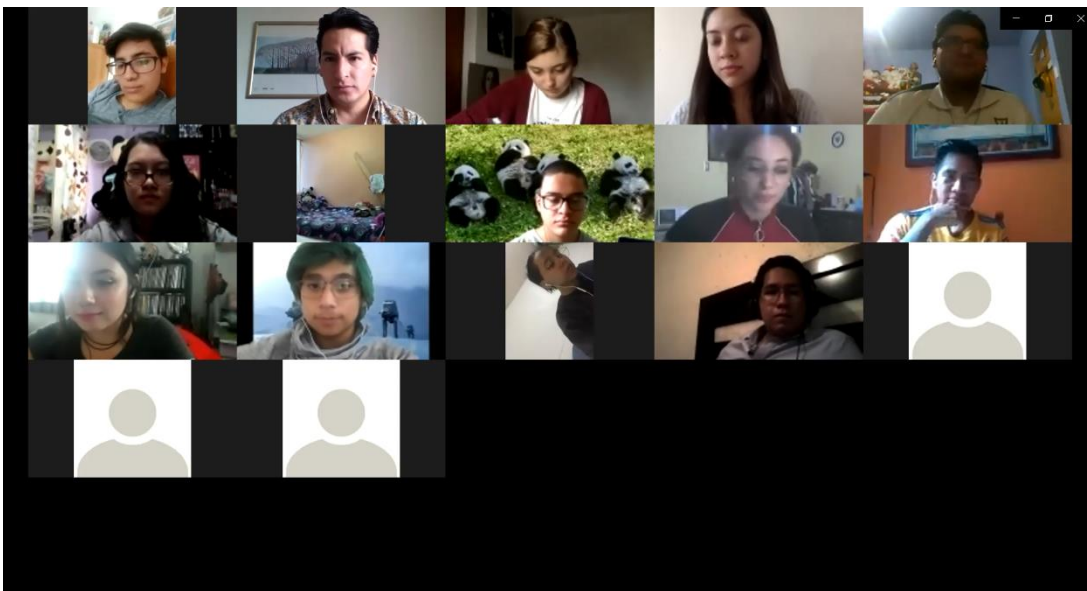
**Recursos didácticos:** cuenta y sesión de *Zoom*, pizarra virtual, reloj digital, fragmento del texto de Graciela Hierro, formato electrónico de evaluación del círculo socrático.

## 4.5 Narraciones y reflexiones de clase

### 4.5.1 Sesión de encuadre

#### ✓ Grupo A

Los propósitos de la sesión fueron establecer los mecanismos de comunicación entre el docente y el grupo, dar a conocer los objetivos de la estrategia, sus ejes, organización y la evaluación correspondiente; determinar también las normas de la clase. Por otra parte, introducir el problema con el que se trabajaría y realizar un diagnóstico del grupo.



Captura de pantalla de la primera sesión, Grupo A

En primer lugar, el profesor se presentó con el grupo y le compartió sus expectativas de la intervención docente. Posteriormente habló con el grupo sobre la manera en que se ha venido dando la violencia de género en el país y particularmente en la UNAM hacia las mujeres. En este sentido reparó en la necesidad de que toda la comunidad universitaria (dirección, personal docente, alumnas y alumnos, etc.) se vincule con los estudios de género, para no solo conocer mejor su contexto, sino para desarrollar y entablar una relación de respeto, tolerancia y empatía con los grupos y colectivos que se sienten discriminados, descontentos y amenazados por su condición de género.

En este tenor de ideas, el profesor habló, por una parte, sobre la posibilidad de realizar un esfuerzo desde la filosofía y sus disciplinas -como la ética- por comprender algunos ángulos de la desigualdad que experimentan las mujeres y, por otra parte, intentar plantear soluciones individuales y colectivas a esta situación, lo que tiene que ver no solo con aprender conceptos y teorías, sino con examinarnos y cambiar nuestros hábitos, conductas, actitudes, etc.

Con esta finalidad de fondo, el docente presentó su propuesta de trabajo, es decir, su duración, las reglas de la clase, los canales de comunicación y la evaluación.



Evaluación	Producto	Porcentaje
Tarea 1	Cuadro	25%
Tarea 2	Reflexión	25%
	Exposición grupal	25%
	Post-test	25%

## EVALUACIÓN

---

*Captura de pantalla de la evaluación compartida en clase*

---

La primera petición que se hizo al grupo fue la de entrar desde sus dispositivos electrónicos a la plataforma de *Google Classroom* e inscribirse al aula virtual que el profesor preparó.<sup>184</sup> Una vez inscritos, se les solicitó a las alumnas y alumnos que llenaran una lista con sus nombres, edad y sexo. Por cuestiones de capacidad de sus dispositivos, algunas personas no pudieron realizar estas primeras acciones,

---

<sup>184</sup> Para entrar a *Classroom*, siga este enlace: [www.classroom.google.com](http://www.classroom.google.com). Con la finalidad de que el lector pueda acceder a este espacio virtual, se comparte el código de la clase del Grupo A: x3sw5an.



### ¿Cómo te sientes con respecto a los movimientos feministas y sus manifestaciones en la UNAM?

Escribe en tres palabras, una por espacio, ¿cómo te sientes con respecto a los movimientos feministas y sus manifestaciones en la UNAM?

Enter a word	25
Enter another word	25
Enter another word	25

You can submit multiple answers

Submit

así que se dejó de tarea regresar posteriormente al portal y realizar este paso, pues la primera tarea se descargaría y se subiría al aula virtual.

La primera actividad que se realizó con el grupo fue una Nube de palabras. Para ello, se compartió con el grupo una liga de acceso al sitio en línea *Mentimeter* y un código

La instrucción fue escribir este código y esperar a sus compañeros y compañeras después de entrar al formulario que se puede ver del lado izquierdo. Se explicó posteriormente que, en una

palabra, respondieran la siguiente pregunta: ¿Cómo te sientes con respecto a los movimientos feministas y sus manifestaciones en la UNAM? Se dio la opción de que cada alumno compartiera tres sentimientos vinculados a esta cuestión. Para ejemplificar, el profesor manifestó tres: miedo, confusión, alegría. Después de escribir su sentir al respecto, las alumnas y los alumnos apretaron el botón “*submit*” para enviar sus respuestas. El resultado de la participación del grupo se puede observar a continuación:

## ¿Cómo te sientes con respecto a los movimientos feministas y sus manifestaciones en la UNAM?

Mentimeter



18

---

### *Nube de palabras del Grupo A*

---

Esta nube de ideas se compartió con el grupo y se pidió que con sus herramientas de *Zoom*: A) estamparan un corazón sobre las palabras afines a su sentir y b) un tache sobre aquellas con las que no coincidían o estaban en desacuerdo.<sup>185</sup>

Posteriormente, el docente le pidió a la alumna D<sup>186</sup> que realizara un diagnóstico del grupo en función de lo que dejó ver la intervención de la nube de palabras. Esto es: ¿qué sentimientos, ideas, opiniones, etc., son compartidos por la mayoría y hacia cuáles se mostró mayor rechazo? Su radiografía fue: “La mayoría estamos de acuerdo en que sentimos empatía, solidaridad y estamos. Confundidos. Están tachadas las palabras: decepcionada, confundida, tristes, asustados. Se realzó la palabra empatía y eso es bueno.”

---

<sup>185</sup> Desafortunadamente, los alumnos que accedieron a la sesión desde sus celulares no pudieron seguir esta instrucción, pues la aplicación para teléfonos celulares -a decir de estos- no cuenta con esta opción. En consecuencia, se les pidió que a) mandaran sus opiniones por el chat para que los compañeros y el profesor intervinieran la nube por ellos o b) trazaran con otra herramienta un círculo o un tache respectivamente.

<sup>186</sup> Con la finalidad de conservar el anonimato de las y los participantes de esta intervención, hemos modificado sus nombres.



*Nube de palabras del Grupo A*

Después de esta revisión, se intentó averiguar en plenaria quién había plasmado los sentimientos más controvertidos, empezando por confusión. El alumno A compartió con todo el grupo haberlo hecho y externó que no sintió nada al ver tachada su palabra, pues “todos tienen su punto de vista.”

Con respecto a la palabra “asustado”, nadie reconoció esta contribución. En cambio, la alumna N explicó que se sentía “angustiada”, después de notar que no existía suficiente preocupación en la comunidad con respecto a los paros.

En cuanto a la expresión de “decepción”, L.M. argumentó que los movimientos feministas “perdieron el sentido” en el CCH Sur con la intervención de grupos “anarquistas.” En palabras de la alumna, “se volvió un juego, [...] lucha de todo menos por la igualdad.”

En relación con el sentimiento de empatía, el alumno E afirmó: “Ninguna persona con criterio está de acuerdo con las agresiones.”

Para finalizar esta actividad, mediante la función de Zoom “seccionar grupos”, el profesor dividió al grupo en equipos de cinco personas. Se les dio la instrucción de evaluar la sesión a través de estos cuestionamientos:

- ¿Cómo se sienten ahora en relación con el comienzo de la clase?

- ¿Qué impresión tienen del grupo?
- ¿Cuáles fueron las expectativas más comunes del grupo?
- ¿Qué aprendieron?

Después de 8 minutos, se detuvo la sección de grupos y los participantes se reintegraron a la sesión principal. Entonces, escuchamos las reflexiones de J en primer lugar: “Al principio pensamos que sería una clase tediosa, pero en el transcurso descubrimos que tiene buenas dinámicas. Las ideas en común fueron orgullo, empatía, felicidad y solidaridad. Aprendimos que debemos ser más empáticos, críticos.”

Por otra parte, Z señaló lo siguiente: “Concordamos en que la clase es agradable. Nos llama la atención que los filósofos se interesen por la violencia de género, pues la filosofía es machista. Estamos de acuerdo en que es un tema importante y nos incluye a todos. Esperamos que todo el grupo reconozca este problema como algo catastrófico. Las ideas en común son la empatía y la confusión, pues el paro tomó a muchos por sorpresa y puede afectarlos de muchas maneras. Aprendimos del grupo que tenemos ideas parecidas.”

Después de la participación de la estudiante Z finalizó la sesión de encuadre.

#### ❖ Grupo B

La sesión de encuadre con el Grupo B transcurrió de manera similar; sin embargo, hubo un cambio significativo con respecto al trabajo con el grupo A: se realizó con las y los participantes del curso la **Prueba diagnóstica** de manera simultánea en 10 minutos. De igual modo, se dejó de tarea esta asignación en caso de que los alumnos no pudieran acceder al portal o a la prueba por cuestiones de infraestructura.

En esta ocasión, la presentación del curso fue breve, pero se tomaron en cuenta los puntos elementales, como la evaluación, los canales de comunicación y recepción de trabajos, la duración de las sesiones, etc.

Posteriormente se preparó la **Nube de Ideas** y se dieron las instrucciones referidas antes. De nueva cuenta hubo sentimientos encontrados con respecto a la pregunta detonante, a saber, ¿cómo se sienten en relación con los movimientos y las







así con respecto a todos los movimientos feministas o exclusivamente en relación con los que tienen lugar en la UNAM.

Por otro lado, A.A. representó a su equipo y mencionó lo siguiente. En primer lugar, las actividades les parecieron confusas, “pues no están acostumbrados a trabajar en *Classroom* mientras se encuentran conectados de manera simultánea vía *Zoom*”, pero agradables al mismo tiempo. En cuanto al segundo punto, manifestó su sorpresa ante las reacciones negativas del grupo, como la decepción y la angustia. Sin embargo, en su equipo justificaron estas impresiones con la manera en que las protestas se dieron en su plantel.

En nombre de su equipo, S externó que quieren entender mejor al movimiento feminista, pero sobre todo sin prejuicios. Aprendieron del grupo que “hay ideas divididas”, aunque “hay consciencia” en él.

J.S. dijo por parte del equipo 4 que se sintieron motivados por la empatía del grupo, aunque “cada quien tiene su criterio para evaluar el fenómeno feminista.”

D.C. expuso que el equipo 5 se sintió a gusto, pues la clase les pareció dinámica. Por otro lado, indicó que hay un sentimiento de colectividad en el grupo, pues existe empatía. Finalmente, aprendieron que la mayoría quiere un cambio.

Con esta participación finalizó la sesión de encuadre del Grupo B.

#### *4.5.1.1 Reflexiones en torno a la sesión de encuadre*

#### *4.5.2 Primera sesión*

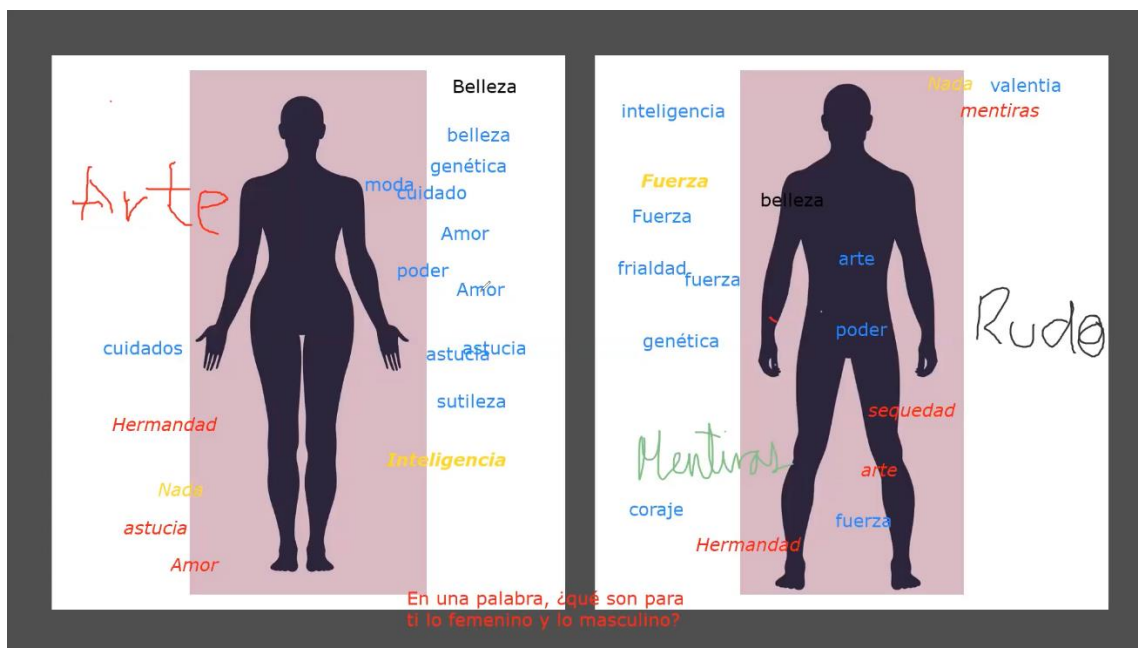
##### ✓ Grupo A

El propósito de la primera sesión fue identificar las nociones previas de las y los discentes en materia de género mediante la técnica ***Lluvia de ideas***, para conocer las condiciones bajo las cuales se aplicaría la estrategia.

Esta sesión continuó con el trabajo de diagnóstico, pero también se introdujeron elementos conceptuales necesarios para el desarrollo posterior de la estrategia. Así, pues, el sentido de la clase fue comenzar a desarrollar cuatro ideas fundamentales para los estudios de género: patriarcado, género, sexismo y machismo. Bajo este

norte, se propuso reconocer los prejuicios del grupo sobre lo femenino y lo masculino mediante la técnica lluvia de ideas.<sup>187</sup>

Esta actividad inició con la proyección de dos siluetas, una masculina y otra femenina; sobre ellas se escribió la pregunta: ¿Qué son para ti, en una palabra, lo masculino y lo femenino? Se dio la instrucción de que las alumnas y alumnos anotaran alrededor de ellas sus respuestas utilizando las herramientas de Zoom. Como en el caso de la sesión anterior, se apoyó a los integrantes de grupo que no pudieron participar de manera directa escribiendo sus aportaciones sobre las imágenes. El resultado de esta intervención de la pizarra se muestra a continuación.



Lluvia de ideas 1 del Grupo A

Posteriormente se realizó una revisión en plenaria de las ideas. Para ello, la alumna H y el alumno M.O. dieron lectura a las contribuciones del grupo; la primera, sin embargo, externó su preocupación con respecto a esta actividad, pues estas palabras reflejan para ella cómo son “clasificados” los individuos socialmente. Por supuesto, se le concedió la razón, pero se aclaró que precisamente hacia ese punto

<sup>187</sup> En las reflexiones de esta sesión aclararemos la razón por la que optamos por tomar esta escisión como punto de partida a pesar de que la teoría de género ha buscado combatir este reduccionismo dualista.

iba encaminada esta asignación, es decir, a reconocer los estereotipos sociales acerca de lo masculino y lo femenino para examinarlos. Ejemplos claros de esto fue la relación, por un lado, de la fuerza, el coraje y la inteligencia con lo masculino y, por el otro, de la belleza, el amor, la moda, el cuidado con lo femenino. No obstante lo anterior, cabe señalar que sí se contemplaron atributos discordantes con respecto a los clichés típicos, pues se relacionó a lo femenino con el poder. Por otra parte, fue notoria la carga negativa que se proyectó sobre lo masculino, pues con ello se vincularon palabras como: mentiras (dos veces), sequedad, rudo, frialdad.

Esta selección de palabras sirvió, pues, a manera de resorte para dar lugar a la exposición magistral sobre la conformación cultural de los individuos, a partir de categorías como sexo y género, que determinan quiénes somos en un horizonte dado. Esta constitución, empero, responde a una visión particular e histórica del mundo (el patriarcado) que necesitamos deconstruir para comprender nuestra condición en un entramado complejo de relaciones, que nos hacen diferentes, pero también injustamente desiguales por nuestro sexo y género. De ahí que el sexismo sea una clave fundamental para comprender los límites impuestos con coerción y violencia (el machismo, por ejemplo) a nuestras potencias humanas solo por el hecho de ser mujeres y hombres por casualidad o elección.

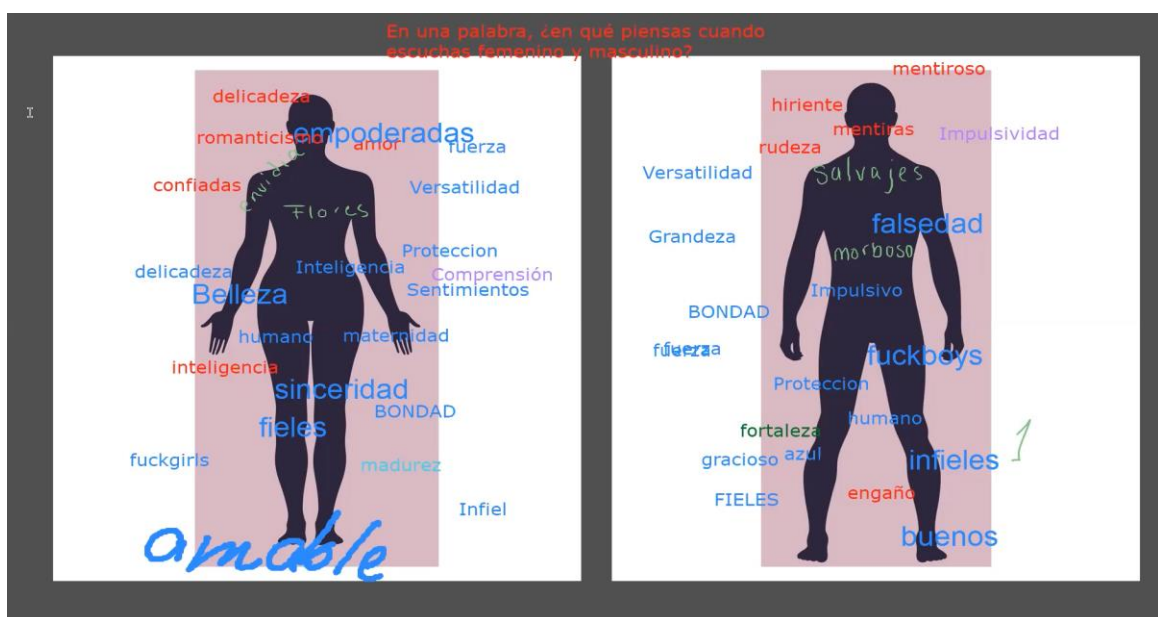
Para cerrar la sesión se compartió con el grupo el video *Be a lady they said*, ya que aglutina muchos de los prejuicios sexistas y machistas contra las mujeres que se reproducen hoy en día especialmente a través de los medios de comunicación masiva.

Antes de dar por terminada la clase, se dejaron dos tareas al grupo A: la primera fue realizar el examen diagnóstico y la segunda realizar de manera individual la **Tarea 1**, cuya rúbrica de evaluación se adjuntó al formato de esta primera asignación. Asimismo, se subió a Classroom la lectura correspondiente, a saber, el capítulo 6 de la obra de Nuria Varela, *Feminismo para principiantes*.

❖ Grupo B

La primera sesión del Grupo B se llevó a cabo de manera similar a la del Grupo A, sin embargo, se obtuvieron otros resultados con la Lluvia de ideas 1.

Como ya se mencionó antes, esta actividad nos permitió detectar las ideas previas del grupo, en particular sobre su concepción de lo masculino y lo femenino. Se pudieron observar, pues, estereotipos de género tradicionales como la vinculación de lo femenino con la belleza, la delicadeza y la maternidad. Por otra parte, este grupo aprovechó el ejercicio para emitir juicios morales negativos sobre las mujeres y los hombres, de los cuales nos gustaría destacar: mentiroso, hiriente, morboso, salvaje, falso, engañoso e infiel para lo masculino; envidia, confiadas e infieles para lo femenino.



*Lluvia de ideas 1 del Grupo B*

Con estas impresiones de fondo, el maestro lanzó la pregunta: ¿quién lleva a cabo esta construcción?, y señaló que una de las respuestas ha sido señalar al patriarcado como autor de esta.

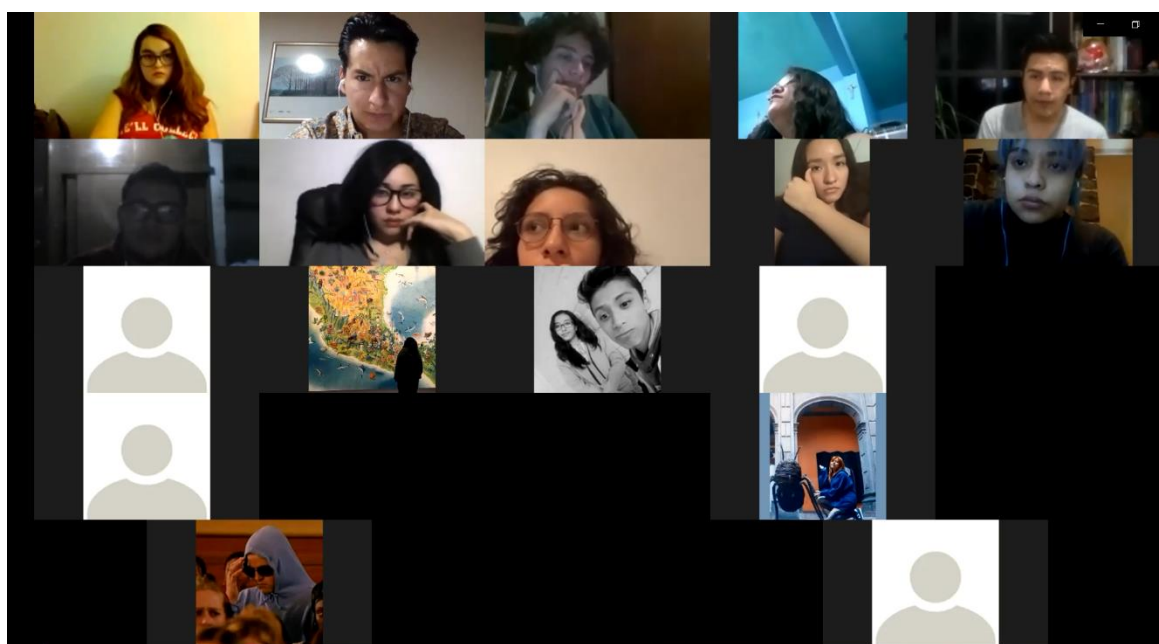
El resto de la sesión se enfocó a describir al patriarcado desde diferentes ángulos, económico, político, histórico e inclusive se abordaron mitos sobre esta institución. Por ejemplo, la equiparación del matriarcado con el patriarcado. Se abordaron de

manera general los conceptos de sexo, género y sexismo como engranajes de la ideología patriarcal.

En diferentes ocasiones se solicitó la participación de las y los estudiantes. Así, la alumna R compartió su definición de patriarcado. Mencionó que esta palabra se liga con los patricios, quienes en la antigüedad eran conocidos por detentar propiedades. Después, conectó a estos personajes históricos con el concepto, afirmando que dentro del patriarcado las mujeres no solo no pueden acceder con facilidad a los bienes, sino que son vistas como propiedad de los varones.

Por otro lado, el alumno B.R. definió el patriarcado como una estructura que beneficia a los hombres y relega a las mujeres al segundo lugar. Retomando la idea de su compañera R, afirmó que en el capitalismo el cuerpo de la mujer se vuelve una mercancía.

Se cerró la sesión con la proyección del video *Be a Lady they said* y la asignación de la Tarea 1, ya que con este grupo sí se realizó la prueba diagnóstica de manera simultánea. De igual manera, se detalló el producto que entregarían, la evaluación del mismo y los recursos necesarios para llevarlo a cabo.



#### 4.5.2.1 Reflexión de la primera sesión

Los juicios plasmados por las y los estudiantes con respecto a lo masculino llaman a realizar una tarea de análisis, por un lado, de sus componentes (“hiriente”, “mentiroso”, “falsedad”, “morboso”, “infieles”, “engaño”) y, por el otro, de los caminos que llevaron a su elaboración mental, pues, parafraseando a Beauvoir, las mujeres y los hombres no nacen, se hacen. En este sentido, resulta necesario plantearnos cómo llegaron estas y estos jóvenes a tales asunciones y qué podría hacerse al respecto. Adelantando conclusiones, convendría incorporar a la agenda escolar una crítica de la masculinidad tradicional y considerar la construcción de nuevas masculinidades más libres, ricas y plurales.

#### 4.5.3 Segunda sesión<sup>188</sup>

El propósito de la segunda sesión fue sensibilizar al grupo en materia de estereotipos de género a través de una propuesta ética feminista de la igualdad.

Comenzamos la sesión con la revisión de la **Tarea 1** en plenaria. Para ello, el docente seleccionó a cinco estudiantes, cuyos trabajos, de acuerdo con la rúbrica, recibieron una nota sobresaliente.<sup>189</sup> Estos se encargaron de comentar los cinco conceptos principales de la tarea: sexo, género, patriarcado, machismo y sexismo y compartir sus ejemplos. Paralelamente, el docente retroalimentó la actividad recuperando las nociones que encontró incorrectas durante la evaluación de esta entrega.

Posteriormente se realizó una lluvia de ideas grupal. En este caso, se proyectó exclusivamente una silueta femenina y se pidió a los estudiantes que anotaran junto

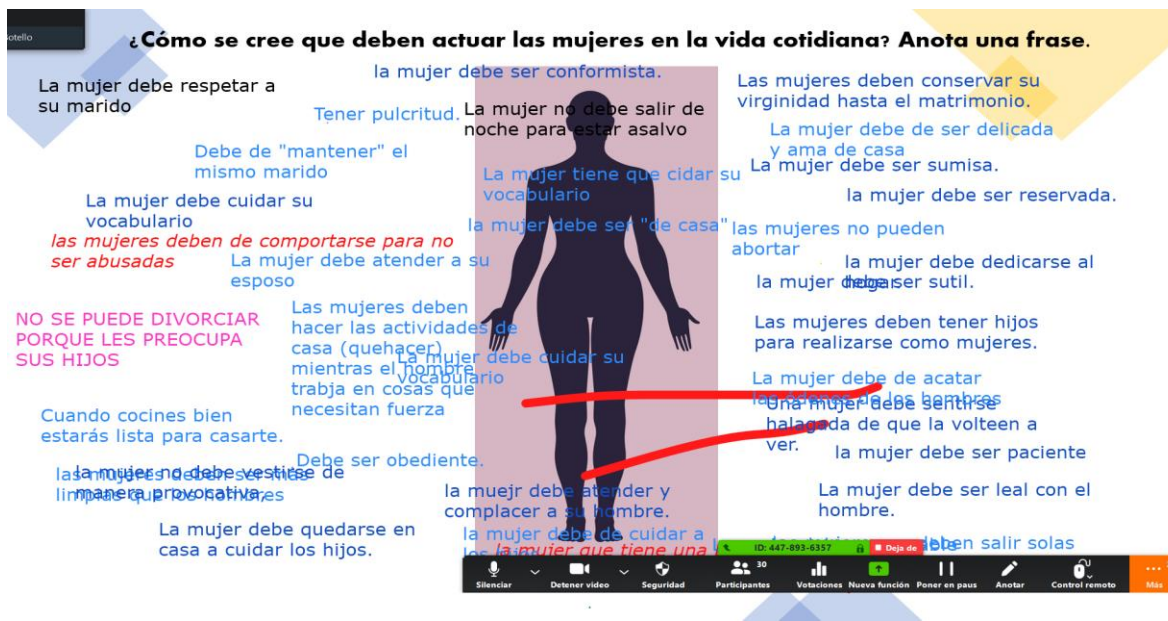
---

<sup>188</sup> Por el carácter magistral de la sesión, se presenta una sola narración para los dos grupos; sin embargo, se presentarán las evidencias correspondientes al trabajo de cada grupo.

<sup>189</sup> En los *Anexos* correspondientes a esta sesión se puede consultar una tarea que, de acuerdo con el instrumento de evaluación, alcanzó una calificación de excelencia.



o sobre ella dos enunciados acerca de cómo se cree que las mujeres deben actuar en la vida cotidiana. Los resultados de esta actividad se muestran a continuación.



### Lluvia de ideas 2 del Grupo A

Como puede apreciarse en las evidencias de las dos sesiones, los enunciados escritos por las y los estudiantes de la clase apuntaron hacia múltiples dimensiones de la vida (estética, sexual, social, etc.) en las que “la hembra humana” sigue un camino específico solo por ser biológicamente mujer, y cuya suma podemos llamar género femenino.

**¿Cómo se cree que deben actuar las mujeres en la vida cotidiana? Anota una frase.**

Las mujeres no deben dirigir nada      debe tener cabello largo

Una mujer debe ser recatada      no debe ser provocativa

La mujer debe ser sumisa

La mujer no puede ir a fiestas sin su marido.      la mujer debe vestir bien

La mujer debe servir al hombre      debe ser siempre pulcra

La mujer debe darse a respetar

Las mujeres tienen que lucir femeninas y siempre arregladas.

La mujer debe ser tolerante

Las mujeres deben estar calladas

Debe dedicarse al cuidado del hogar y los hijos lo más importante para una mujer es ser madre

La mujer solo debe cuidar a los hijos y cocinar.

Tiene que estar siempre arreglada

La mujer debe ser servicial en todo momento.

Su mayor logro debe ser el matrimonio y la maternidad

La mujer debe maquillarse siempre.

la mujer debe servir al hombre

La mujer no dice malas palabras.

La mujer debe tener un cuerpo 90-60-90, si no lo tiene no es perfecta.

---

*Lluvia de ideas 2 del Grupo B*

---

Precisamente teniendo delante del grupo estas expresiones, se leyó un fragmento de la obra que los alumnos consultaron para realizar la **Tarea 1: Feminismo para principiantes** de Nuria Varela; en ella, la autora define el género como “lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana. Es decir, todas las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos, capacidades y hasta carácter que se han exigido que tuvieran las mujeres por ser biológicamente mujeres.”

En este sentido se señaló que las anotaciones en torno a la figura daban cuenta de la invención de lo femenino en el marco de la hegemonía patriarcal, que se había intentado delinear en la clase anterior y se seguiría analizando en la segunda sesión, pero desde una dimensión moral.

Siguiendo la interpretación de Nuria Varela de la “femineidad” como un constructo masculino, se vinculó a dos filósofos con el proceso de definición ideal de “la mujer”, que se ha venido estructurando, por un lado, y, por el otro, denunciado por el feminismo en el horizonte occidental: Rousseau y Schopenhauer. Se estableció esta conexión, porque el feminismo de la igualdad repara en la necesidad de desechar cualquier esencialismo como medio de comprensión de “lo femenino” y se

revela en contra de los filósofos que se han negado a reconocer la igualdad de las mujeres frente a los varones con base en ellos. Como muestra de esto, se compartieron estas citas para ejemplificar dos visiones misóginas “esencialistas” sobre el sexo femenino ligadas a la historia de la filosofía:

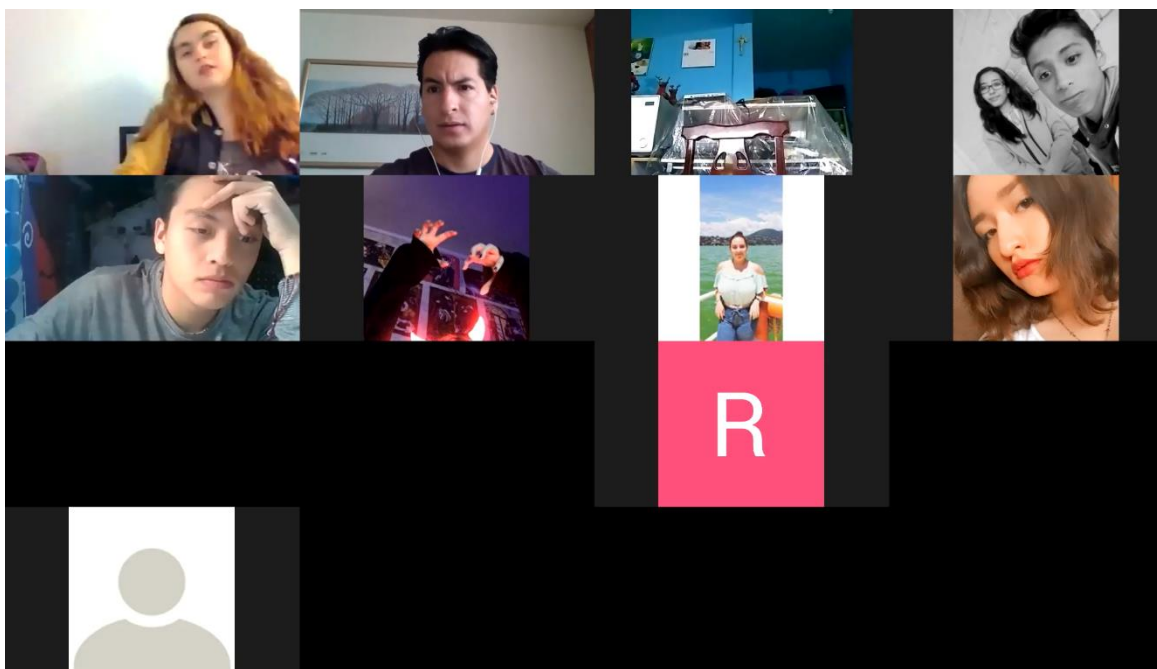
- “La mujer está hecha especialmente para complacer al hombre.”
- “La obediencia, el silencio y la fidelidad son virtudes a las que deben aspirar las mujeres.”
- “Las mujeres son la astucia de la especie para que el ser humano real, que es el hombre, se reproduzca.”

Como en el centro de estas frases subyace la idea de un deber ser, la reflexión de la clase se llevó hacia la cuestión de las falacias naturalistas, por tratarse de argumentos falsos que se han utilizado, con base en principios biológicos, para predestinar el rol social de las mujeres y someterlas a su supuesta naturaleza femenina.

En este punto de la clase se pidió la participación del grupo para definir falacia y aportar ejemplos de falacias naturalistas. Así, se convino que “una falacia es un argumento malo que parece bueno.” Con respecto a la exposición de ejemplos, las y los estudiantes se mostraron muy activos y participativos, pues pudieron reconocer muchas expresiones falaces de este tipo en su cotidianidad. Por ejemplo, el alumno B.R. del Grupo B comentó que “a las mujeres no se les permite abortar bajo el prejuicio de que con esa decisión contravendrían un mandato divino.” En efecto, en el horizonte cristiano, la naturaleza es una extensión de Dios, por lo que violar las reglas naturales, implica desobedecer su ley. En este sentido, el aborto se considera un pecado. La falacia naturalista consistiría, pues, en que la interrupción del embarazo se considere un mal, solo por ir en contra de lo bueno, o sea, el curso natural de las cosas.

Por otro lado, dos alumnas del mismo grupo se refirieron a las falacias naturalistas como “doble discurso”, pues dentro de los estándares de belleza actuales, no es bien visto el vello en algunas zonas del cuerpo femenino, a pesar de ser una expresión biológica de nuestra especie. Ambas estudiantes coincidieron en que las

falacias naturalistas dan cuenta de la discrecionalidad con que se imponen las reglas dentro del patriarcado.



---

*Segunda sesión con el Grupo B*

---

Las conclusiones de la sesión fueron tres:

- Para los seres humanos la biología reviste importancia en función de la interpretación que se le da, la cual es producto de las normas y las expectativas de la cultura y del tipo de sociedad de que se trate.
- todo el cuerpo femenino es alienado: la sexualidad, la reproducción y hasta su estética se someten en nuestra sociedad a imposiciones masculinas.
- La mujer no es un “ser para otro”, que satisfacer las necesidades culturales de los hombres.

Al final de la sesión, se distribuyó el material de trabajo correspondiente a la tercera clase, en la que las y los discentes expondrían por equipos un fragmento de la obra de Graciela Hierro *Ética y feminismo*. Del mismo modo, se compartió con el grupo la **Guía de trabajo para la sesión 3**, en donde se adjuntó la **Rúbrica de exposiciones en equipo**. Se le solicitó a cada equipo enviar su

presentación 15 minutos antes de la reunión de Zoom, para así evitar contratiempos.

#### 4.5.4 Tercera sesión

El propósito de la sesión fue que las y los estudiantes ubicaran en su contexto los mecanismos culturales, sociales y económicos que subordinan a las mujeres y reflexionaran en torno a ellos. Para ello se utilizó la técnica **Rejilla**.

✓ Grupo A

De acuerdo con la Guía de trabajo para la sesión 3, los equipos se conformaron del modo siguiente:

<b>Tabla de organización de los equipos</b>						
	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
Capítulos	I.3	I.4	II.1	II.2	IV. 1	IV. 3.2 y 3.3
Páginas	25-26, 28-29	34-37	52-55	55, 56	103-104	116-118

Antes de dar paso a las exposiciones, se compartió con el grupo la rejilla y se explicó su llenado. La instrucción fue realizar un resumen de las exposiciones considerando dos cuestiones:

- ¿Cuál es el mecanismo de coerción sobre las mujeres?
- ¿De qué manera funciona?

De acuerdo con la rúbrica, los criterios de evaluación de las exposiciones fueron: el uso adecuado de los conceptos, la profundización en los temas de cada capítulo, la recuperación del texto y no solo la planificación, sino también el trabajo en equipo. A partir de estos puntos haremos el reporte de esta sesión.

#### *Uso adecuado de los conceptos*

Podría decirse que la terminología de Graciela Hierro es el resultado de su vasta erudición y *expertise*, por lo que la lectura de su obra, a pesar de ser amena, requiere de cierta familiaridad con las tradiciones filosóficas y científicas que recoge y convergen en *Ética y feminismo*; relación que difícilmente tienen las y los

estudiantes de bachillerato, pues su cultura filosófica es, a esta altura de su proceso formativo, general. Sin embargo, los equipos del Grupo A mostraron una comprensión suficiente de las ideas de esta filósofa, pues no se conformaron con reproducir el texto o parafrasearlo. En la mayoría de los casos, hubo una investigación de los conceptos en otras fuentes, como diccionarios especializados y enciclopedias. Ello repercutió en el manejo adecuado de los conceptos, pues les permitió traducirlos a su entendimiento y, posteriormente, explicarlos con soltura a sus compañeros y compañeras.

#### *Profundización en los temas de cada capítulo*

El intento por profundizar fue notorio, pero no solo en cuanto a los conceptos, también se reflejó un interés por conocer el contexto de la obra, la vigencia de los tópicos, la validez de los argumentos, sus conexiones e implicaciones.

#### *Recuperación del texto*

La impresión general con respecto a este punto de la evaluación es que el texto sirvió como marco referencia, pues todos los equipos hicieron un esfuerzo por no estacionarse en él y profundizaron en los elementos más relevantes de su capítulo, anteponiendo inclusive sus propias inquietudes. Así fue el caso de la alumna H, quien fue más allá de la obra y nos ofreció una reflexión personal sobre la pornografía y la prostitución; tópicos que Hierro toca de manera superficial en la obra, pero le parecen relevantes a la alumna por la controversia que gira en torno a ellos, particularmente entre los feminismos.

#### *Planificación y trabajo en equipo*

Sobre este punto es imposible sacar una conclusión homogénea, pues hay muchos factores en juego, que van desde la infraestructura individual hasta la elocuencia de cada participante. El único percance que cabe reportar es que el equipo 5 no expuso, pues las y los integrantes del equipo prepararon el capítulo correspondiente al equipo 6. En consecuencia, perdieron la evaluación y el docente se encargó de la exposición de ese apartado.

<b>Ética feminista de Graciela Hierro</b>					
<b>Equipo 1</b>	<b>Equipo 2</b>	<b>Equipo 3</b>	<b>Equipo 4</b>	<b>Equipo 5</b>	<b>Equipo 6</b>
Se domina a la mujer por su capacidad reproductiva y por tamaño y fuerza. Se utiliza la biología para minorizarla.	Por medio de la sexualidad y de la omisión de su placer se domina al sexo femenino. Se les ve como objetos sexuales y no como personas.	Por medio de la falacia naturalista, se domina a la mujer para que se considere que su única función es ser madre.	A través de la hegemonía masculina, los varones establecen las reglas y normas sociales, haciendo así una doble moral en cuestión a la sexualidad siendo más duro con las mujeres.	Haciendo uso de la moralidad se imponen ciertas expectativas naturalistas sobre la maternidad. Se controla su conducta de manera que haga lo que "naturalmente" le conviene a la sociedad.	Utilizando la educación se les impone a hombres y mujeres roles y actitudes que moldearán sus personalidades. Estas conductas son impuestas por los hombres de la sociedad debido a la hegemonía masculina.

*Ejemplo de una Rejilla realizada por la alumna H del Grupo A*

Cada equipo recibió retroalimentación de parte del maestro y su calificación con base en la rúbrica.

Al final de la sesión, se solicitó a los equipos realizar una reflexión de dos cuartillas sobre la pandemia de COVID 19 y el incremento de la violencia de género en este contexto. Para que el grupo contara con elementos para esta exposición, se proporcionaron dos fuentes: un texto de la ONU al respecto<sup>190</sup> y un video de la Deutsche Welle<sup>191</sup>. La asignación se entregó a través de *Classroom*.

#### ❖ Grupo B

La tercera sesión del Grupo B también se centró en las exposiciones de los equipos.

<b>Ética feminista de Graciela Hierro</b>					
<b>Equipo 1</b>	<b>Equipo 2</b>	<b>Equipo 3</b>	<b>Equipo 4</b>	<b>Equipo 5</b>	<b>Equipo 6</b>

<sup>190</sup> Noticias ONU, *El coronavirus golpea tres veces a las mujeres*, <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471872>. Consultado el 27 de mayo de 2020.

<sup>191</sup> Deutsche Welle, Especial coronavirus, 17 de abril de 2020, <https://youtu.be/qqRQqVTS7A>. Consultado el 27 de mayo de 2020.

La mujer ha sido sometida y utilizada como un objeto direccionado solo a la procreación.	A las mujeres se les asigna el deber de ser bellas, los deberes del hogar y la satisfacción de las necesidades sexuales de los varones.	La mujer no puede gozar de su propia vida sexual. La sociedad juzga a las mujeres con una doble moral.	La hegemonía es practicada dándole características de superioridad al hombre y lo contrario a la mujer.	El machismo es inculcado dependiendo del contexto y ningún lugar está exento de presentarlo.	La mujer ha sido adoctrinada para la reproducción, la obediencia y atraer a los hombres.
--	---	--	---	--	--

*Ejemplo de una Rejilla realizada por el alumno E del Grupo B*

A continuación, reconstruiremos la clase en función de los criterios que guiaron la evaluación de las exposiciones.

#### *Uso adecuado de los conceptos*

Vamos a empezar por establecer aquello que se esperaba con respecto a este rubro. Hablar de un uso adecuado de los conceptos implica poder aplicarlos. En este caso, a las exposiciones. Por ende, se evaluó la capacidad de desarrollar y comunicar los conceptos. Una estrategia que los alumnos implementaron para lograr esto fue consultar otras fuentes y tomar sus pesquisas como punto de partida de las presentaciones. Esto les permitió ponerse de acuerdo con sus interlocutores y facilitar la comprensión de los temas.

#### *Profundización en los temas de cada capítulo*

Sobre este punto puede apuntarse una observación relativa a la lectura individual del texto. Algunas exposiciones revelaron un defecto en la organización de los equipos, a saber, que los alumnos se repartieron la obra por párrafos y no leyeron completamente el texto, a pesar de ser fragmentos breves de la obra de Graciela Hierro (la mayoría, de apenas tres cuartillas). Por ende, la comprensión y profundización se vieron afectada por esta decisión. Asimismo, faltaron elementos importantes en las exposiciones.

#### *Recuperación del texto*



Recuperar el texto no significa reproducirlo mecánica y directamente, implica, más bien, interpretarlo y traducirlo para nosotros y los demás. En una exposición, esto sería lo ideal, pues con este ejercicio se daría cuenta de la comprensión del texto, pero también de las dudas e inquietudes que nos generó y cómo nos hemos enfrentado a ellas. En otras palabras, recuperar el texto implica asumir una actitud de diálogo con él, que, sin embargo, no se agota en sus páginas.

Durante las exposiciones no se mostró, empero, esta actitud. Por el contrario, se tuvo la impresión, por un lado, de que los alumnos leían las citas sin tomar distancia del texto y, por el otro, no desarrollaban una postura personal frente a los argumentos de la autora. Por eso, en algunas ocasiones se interpeló a los estudiantes para cuestionar sus afirmaciones.

#### *Planificación y trabajo en equipo*

Es difícil llegar a una conclusión general del grupo, ya que el desempeño de cada equipo dependió de múltiples factores, desde condiciones materiales (como el funcionamiento de sus equipos) hasta la disposición de ánimo de los estudiantes (el nerviosismo se apoderó de varios de ellos). En términos de la planificación, un elemento a destacar es la entrega extemporánea de las presentaciones. El incumplimiento de la instrucción de presentar en tiempo y forma las diapositivas conllevó a la pérdida de tiempo valioso para escuchar cada participación, dar una retroalimentación detallada y cumplir con las etapas de la técnica, pues no se pudo hacer un resumen grupal en plenaria del texto como se tenía planeado.

En cuanto al trabajo en equipo, se dieron varias muestras de individualismo, por ejemplo, la memorización del texto por segmentos. Esto se puso de relieve con los equipos que se paralizaron en ausencia de algunos de sus miembros, al no ser capaces de exponer la lectura en su totalidad.

#### *4.5.5 Cuarta sesión*

##### ✓ Grupo A:

La primera parte de la sesión se destinó a explicar el funcionamiento del diálogo socrático. A fin de que los alumnos contaran con una descripción precisa de sus

tareas a lo largo de la actividad, se redactó una *Guía* que se puede resumir en los siguientes puntos:

Profesor	Alumnos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elige y comparte un fragmento con el grupo.</li> <li>▪ Prepara las preguntas eje del diálogo y lanza una de ellas para detonar el intercambio</li> <li>▪ Puede intervenir si se estanca el diálogo</li> <li>▪ Da retroalimentación grupal al final de la sesión</li> </ul>	C. Interior	C. Exterior
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexiona el fragmento (5 min.)</li> <li>✓ Dialoga (15 min.)</li> <li>✓ Hace preguntas a sus pares</li> <li>✓ Interpreta, analiza y profundiza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Observa el diálogo y evalúa en silencio</li> <li>❖ Usa el formulario para evaluar y retroalimentar el desempeño (8 min.)</li> <li>❖ Llena el formulario y lo envía al maestro</li> </ul>

Después de esta exposición acerca de los roles y tiempos, el docente dio la instrucción de que los alumnos accedieran al aula virtual del grupo y ubicaran el **Formato de evaluación del Diálogo socrático**. Ya que los educandos manifestaron en sesiones anteriores tener contratiempos para realizar algunas acciones desde sus dispositivos electrónicos, se tomó la decisión de ofrecer este formato en dos versiones, una en *Google Forms* y otra en *Docs*, de tal suerte que los alumnos pudieran utilizar cualquiera de las dos durante la actividad.<sup>192</sup>

Minutos después de explicar todo lo anterior, se dividió el grupo en dos partes. La separación se hizo de manera aleatoria a través de la función de *Zoom* “Sección de grupos”. La primer “sesión” estuvo integrada por 9 personas y la segunda por 10, ya que el titular del grupo se incorporó a la segunda “sesión” como apoyo.

---

<sup>192</sup> En caso de que los alumnos pudieran acceder exclusivamente a la versión de lectura (*Docs*), se les concedieron dos días para entregar a través de *Classroom* la evaluación correspondiente.



Fotografía correspondiente al Grupo A, Sesión 1 de Zoom

Para comenzar con el diálogo socrático, se compartió un fragmento de la obra de Graciela Hierro *Ética y feminismo*, que reza así:

“[...] hay tres insistencias fundamentales que determinan el proceso de la educación femenina: lo estético, lo emotivo [y] la pasividad. El primer rasgo se refiere a la necesidad de “atraer” a los hombres; por tanto, las mujeres deben apegarse al ideal estético vigente; el segundo, la emotividad, constituye la garantía de que se cumplirá la función maternal con eficiencia; por último, la pasividad es la constancia de la sumisión femenina al papel secundario que se le ha asignado en cuanto a la creatividad y la dirección política y moral dentro de todas las sociedades patriarcales.”

Se pidió a los integrantes del círculo interior que tomaran nota, formularan preguntas sobre el fragmento y remarcaran las palabras clave en un lapso de 5 minutos. A la par, los alumnos del círculo exterior leyeron en silencio cada uno de los puntos del **Formato de evaluación del círculo socrático**, para familiarizarse con él.

Una vez que se cumplieron los cinco minutos, el docente lanzó esta pregunta: ¿A qué se refiere la autora cuando dice que “las mujeres deben atraer a los hombres para cumplir el rol que la sociedad les asigna”? Con este interrogante en el aire comenzó el diálogo.

El diálogo de la “sesión 1” discurrió en torno al perfil estético que deben seguir las mujeres para ser socialmente aceptadas. En este sentido, las alumnas J y J.Q. se centraron en las cualidades que lo constituyen y las expectativas que van de la mano de este, como la posibilidad de relacionarse afectivamente con un varón. Aunque ambas llegaron a la conclusión de que las cosas están cambiando y la apariencia física de las personas ha perdido relevancia, consideran que la mercadotecnia sigue siendo un medio de reproducción masivo de estereotipos de género, nocivos, especialmente, cuando las mujeres tienen una autoestima débil y no se aceptan como son.

Por otro lado, sus compañeros, A.J. y E, ven en la actualidad de las muñecas *Barbie* un cambio ideológico significativo, ya que hoy en día tienen un diseño acorde a las ideas modernas de inclusión y diversidad. Estos productos, desde su perspectiva, ya no responden a un modelo ideal de mujer.

Este primer diálogo corrió sin seguir un eje, los participantes compartieron en plenaria sus interpretaciones del fragmento sin que estas se hilaran entre sí, por lo que las intervenciones se acercaron más a un monólogo. Esto no pasó desapercibido para el círculo exterior, así que al momento de la retroalimentación se criticó la falta de conexión entre los participantes.

Por otro lado, el alumno M externó su preocupación con respecto a la asunción de sus compañeros, pues él considera que el capitalismo es capaz de lucrar con las ideas de inclusión y diversidad de manera deliberada y, por ende, cabe pensar que estos productos no sean una manifestación genuina de estos valores.

Con este comentario finalizó el primer diálogo y se invirtieron los papeles. En esta ocasión fue el turno de J, L, R, V y M. Se repitió el procedimiento, pero en este caso la pregunta eje fue: De acuerdo con nuestra sociedad, ¿cuál es el perfil emotivo de la mujer ideal?

La alumna Vania fue la primera en tomar la palabra y respondió directamente el cuestionamiento. Su respuesta fue que las “mujeres deben ser pacientes, reservadas, sumisas, extrovertidas en algunas ocasiones (que por supuesto se

determinan en función de la doble moral masculina) y menos inteligentes en comparación con los hombres; además, su deber es el cuidado de los niños y escuchar a sus parejas.”

A diferencia de V, R optó por no abordar la cuestión original, eligió, en cambio, hablar sobre un evento histórico en el que la mercadotecnia también capitalizó las ideas feministas en boga; se refirió, pues, a las “antorcha de la libertad” y la campaña publicitaria de los cigarrillos Lucky Strike, con la que esta empresa buscaba venderles cajetillas a las feministas con el subterfugio de que consumiendo este producto serían iguales a los hombres. Esta participación, sin embargo, fue considerada como un excursus y J reclamó la palabra.

En consonancia con el texto de Graciela Hierro, J reflexionó sobre las razones por las que la hegemonía masculina es reproducida por las mujeres y recuperó el argumento de Hierro, según la cual, hay mujeres que perpetúan el patriarcado para asegurar su propia seguridad.

El alumno M continuó en esta línea y habló sobre la falta de participación de las mujeres, especialmente de las feministas, en los medios de comunicación. Para M, esta situación repercute en la imposibilidad de difundir públicamente una agenda en favor de la igualdad de las mujeres. En su opinión, estos canales buscan, al contrario, que las mujeres sean acrílicas e interioricen esta dirección ideológica.

Aunque el círculo exterior coincidió en que se generó un diálogo nutrido, interesante, rico y propositivo, afirmaron que el punto débil de sus compañeros y compañeras fue la autogestión, pues le faltó orden al grupo.

Como conclusión de parte del docente, se invitó a los alumnos a tomar el liderazgo en futuros diálogos socráticos, desentrañar en comunidad cualquier problema y escuchar respetuosamente a todas las voces en torno a él.

Para finalizar la sesión y la estrategia en su totalidad, las y los discentes realizaron el **Post-test**, asignación que tomó 10 minutos de la clase y se llevó a cabo en un formulario de *Forms*. Posteriormente se revisaron una por una las preguntas del examen, particularmente la primera pregunta, que el maestro titular y la alumna

Heinze consideraron confusa. La retroalimentación sirvió además para volver sobre algunos conceptos como la diferencia entre machismo y sexismo.

Por último, se agradeció la participación del grupo, el apoyo incondicional del Mtro. Alejandro Magadan y se estableció una fecha límite para subir las tareas pendientes.

#### ❖ Grupo B

Para esta sesión se invirtió el orden de las actividades. Esta decisión se tomó en atención a la actitud del grupo, pues las clases anteriores nos revelaron que estos alumnos requieren mayor motivación. En consecuencia, se usó el Post-test como motor.

Aunado a este cambio, se apeló a un formato de examen diferente: se adaptó la prueba original a la plataforma *Quizizz*.<sup>193</sup> Esta herramienta para crear exámenes en línea se caracteriza por propiciar una atmósfera lúdica en la que los participantes revisan un contenido o resuelven problemas, individual o colectivamente, en un formato amigable para ellos, pues se pueden agregar música y memes a cualquier cuestionario para, opcionalmente, marcar los aciertos y errores, crear un ambiente de colaboración y/o competencia.

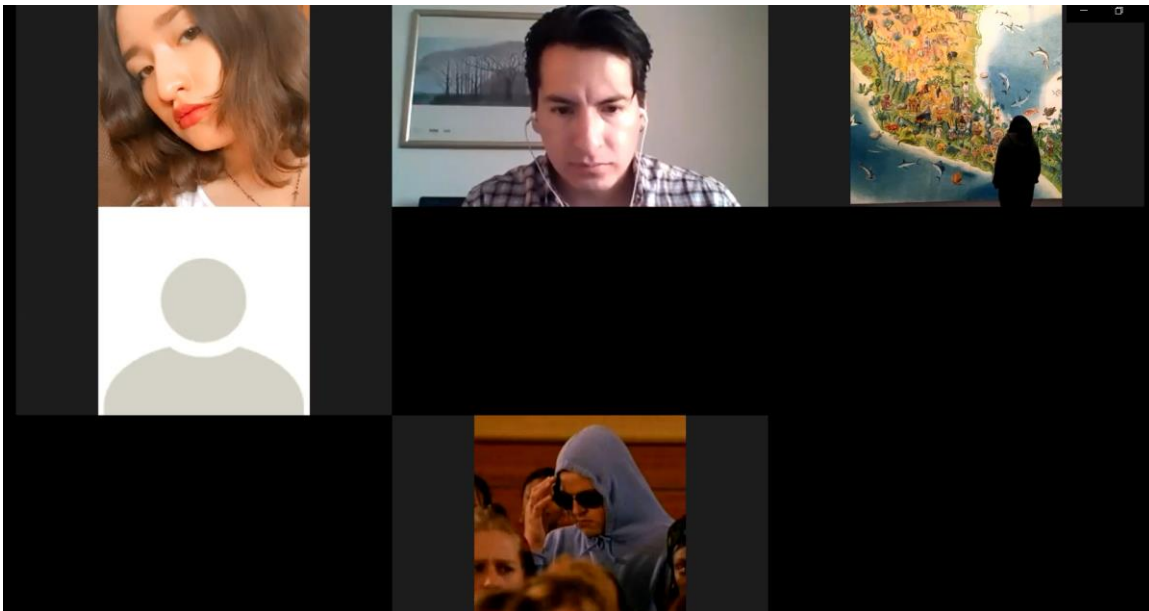
Aunque la herramienta les permite a los usuarios conocer sus resultados finales y cada uno de sus aciertos y yerros, se dio retroalimentación a todo el grupo sobre las preguntas del cuestionario, para despejar dudas y hacer las precisiones conceptuales necesarias como se hizo con el grupo A.

A continuación, se siguieron los pasos previamente narrados con respecto a la preparación del diálogo socrático. Es decir: se explicaron los roles de los participantes, establecimos los tiempos de la actividad, se dividió al grupo en dos y compartimos con cada uno el fragmento en cuestión.

---

<sup>193</sup> Para acceder al sitio, diríjase a [www.quizizz.com](http://www.quizizz.com). Antes de crear cualquier contenido en la plataforma es necesario contar con una cuenta, lo cual es posible de manera gratuita. Por otra parte, se puede entrar a cualquier cuestionario y resolverlo sin llevar a cabo el paso anterior.

Después de destinar 5 minutos a la reflexión del fragmento de la obra *Ética y feminismo* de la filósofa Graciela Hierro, se abrió el diálogo con la pregunta: ¿A qué se refiere la autora cuando dice que “las mujeres deben atraer a los hombres para cumplir el rol que la sociedad les asigna”? Cabe mencionar que solo se contó con la participación de dos alumnas, pues sus compañeros tuvieron problemas con sus dispositivos.



---

Fotografía correspondiente al Grupo B, Sesión 1 de Zoom

---

En primer lugar, la alumna A.G. abordó la pregunta con una metáfora. Dijo que para los hombres, el sexo femenino “es como una joya”, cuyo valor no es intrínseco sino extrínseco, pues su valía se la da quien la posee como objeto. Con estas expresiones, la alumna recuperó uno de los postulados de la obra de Graciela Hierro, a saber, que, a diferencias de los hombres, las mujeres no tienen un valor interno propio, sino externo, determinado precisamente por ellos. En términos de la filósofa mexicana: “La mujer valiosa es, pues, la mujer que se ajusta a los cánones externos, en su mayoría físicos, que le impone la sociedad y a la que los hombres elegirán como compañera.”<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> Cfr. Hierro, op. cit., p. 38.

En este tenor la alumna añadió que los varones “se sienten más hombres” a causa de esa relación de propiedad con una mujer bella.

Por otro lado, la alumna A.Y. tradujo esta relación en los términos de Beauvoir, al comentar en el círculo interior que las mujeres son tratadas en sus relaciones con los varones como un ser para otro. Expresó, pues, que estas “se arreglan para darles gusto” a los segundos y “saben cocinar” para complacerlos. En otro momento del diálogo, A.Y. vinculó la educación (formal e informal) que reciben las mujeres con la idea de que “deben tener a un lado a un hombre para estar completas.”

Finalmente, A.Y. y A.G. concluyeron que aún se enseña a las mujeres a establecer relaciones de codependencia y seguir un modelo estético ideal basado exclusivamente en las expectativas de los varones.

El círculo exterior coincidió en que no se entabló un diálogo y faltó profundización en el análisis de la temática en cuestión. En relación con la actitud de sus compañeras, estuvieron de acuerdo en que se escucharon de manera respetuosa. Como parte de la retroalimentación, la alumna Vania señaló que sus compañeras “tienen aún muchos prejuicios sobre los estereotipos de género. Que nos los vivan o los ignoren, no significa que no estén ahí.” Esta observación devino de un comentario hecho por A.G., quien, a pesar de ser crítica con respecto a la objetivación del cuerpo femenino, mencionó que las mujeres se dejan someter por falta de autoestima. Desde la perspectiva de V, el comentario de su compañera responsabiliza a las mujeres de la violencia psicológica que sufren en vez de enfocar el análisis en las causas detrás de ella.

El segundo diálogo lo entablaron L.U., V, D y T.Z. Se abrió la conversación con la siguiente pregunta: De acuerdo con nuestra sociedad, ¿cuál es el perfil emocional de la mujer ideal?

Al principio, el grupo se mostró disperso y alejado de la pregunta original. Por ello, el docente intervino y los redirigió hacia el tema en cuestión. Fue así que los discentes comenzaron a reflexionar en equipo sobre las expectativas actitudinales que se tienen sobre las mujeres en nuestra sociedad en función de las tareas que



tradicionalmente se les atribuyen, particularmente como madres y amas de casa. Los alumnos consideraron que el perfil ideal de madre de familia trasciende la esfera del hogar, pues se espera que las mujeres sean idénticas en todos los ámbitos de la vida: diligentes, atentas, eficientes, pragmáticas, etc. L.U. mencionó en este sentido, que las mujeres no solo deben ser complacientes y sumisas en la casa, sino también en el trabajo, prejuicios con los que no concuerda. Por otra parte, V espetó que las condiciones laborales de las mujeres son inferiores y desiguales como consecuencia de estas creencias, pues se acepta y normaliza la idea de que ellas siempre están dispuestas a sacrificarse por los demás.

Sobre la base de estas observaciones, el profesor solicitó al círculo interior que relacionaran la creencia en un supuesto perfil emotivo de las mujeres y la ola de violencia de género que se ha reportado en México como consecuencia de las medidas actuales de distanciamiento social y confinamiento.

Los interlocutores dialogaron sobre esta temática y recordaron algunas frases machistas que han surgido en sus hogares relacionadas con la violencia de género, por ejemplo, “ya no se consiguen mujeres como las de antes” o la falacia naturalista: “las mujeres ya no hacen lo que les corresponde por naturaleza.” L.U. considera que una de las raíces de esta violencia reside en la creencia de que “las mujeres son el pilar del hogar”, metáfora que se entiende como absorber, por un lado, todo el peso del cuidado de los miembros de la familia y, por el otro, mantener el orden y el funcionamiento del microcosmos familiar.

Por supuesto, esta carga les resulta desmesurada e injusta, mucho más cuando la coerción y la violencia la potencian y perpetúan.

En esta ocasión, la retroalimentación fue deficiente, porque la mayoría de los integrantes del círculo exterior perdieron la conexión; sin embargo, Angélica consideró que sus compañeros hicieron un buen trabajo, aunque resaltó un par de áreas de oportunidad para su futuro desempeño. Puso énfasis, por ejemplo, en que deben trabajar en su propia autogestión del diálogo. Esto es: llevar el hilo de la conversación e interpelarse para explorar de manera conjunta una problemática ya sea dada o previamente seleccionada.

Para finalizar la sesión, el maestro se tomó unos minutos para compartir una reflexión final sobre diálogo socrático y cerrar su intervención docente.

#### 4.5.5.1 Reflexión sobre el Diálogo Socrático

El propósito de la quinta sesión fue llevar a cabo un diálogo socrático con las y los estudiantes para que examinaran en equipo sus ideas con respecto a los mecanismos ideológicos que operan dentro del patriarcado y determinan de manera omnilateral a las mujeres. Como se previó en la etapa de planeación, esta dinámica se realizó en línea desde la plataforma Zoom. En consecuencia, se replanteó el esquema de trabajo y se tomaron en consideración algunas variantes propias del escenario virtual.

Una de las medidas que se tomaron antes de la sesión fue habilitar dos versiones del Formato de retroalimentación del DS (una en *Google Forms* y otra en *Docs*), en consideración a que no todos los alumnos contaran con dispositivos tecnológicos capaces de realizar más de dos actividades de manera simultánea, como estar conectados desde Zoom y llenar a la par el formulario correspondiente; limitante que se expresó en otras sesiones e inevitablemente forma parte de las desventajas inherentes a este modelo híbrido en el contexto de la contingencia actual, pues, por múltiples factores -principalmente económicos- no todos los alumnos cuentan con las herramientas tecnológicas acordes a él.

En este tenor de ideas, cabe destacar otros obstáculos que se presentaron durante el diálogo socrático, como fallas en la conexión de internet de las y los participantes y/o sus micrófonos. En consecuencia, algunas participaciones se interrumpieron o solo pudieron llevarse a cabo por medio del chat de la plataforma de nuestra elección.

Por otra parte, el diálogo socrático implica una relación cara a cara entre los participantes, que no se reduce solamente a lo verbal. En este sentido, la aplicación virtual le resta al diálogo socrático elementos tácitos y corporales que también nos brindan información útil sobre él, más aún cuando se cuenta con un grupo de participantes abocados por completo a interpretar el desarrollo del mismo. Por lo

tanto, la interacción con la pantalla y la cámara, que puede estar desconectada deliberadamente o fallar, resulta contraproducente en términos de la inmersión que puede lograrse.

Aparte de estos aspectos técnicos, tenemos el desempeño de los participantes en los rubros establecidos para ello: el diálogo y la retroalimentación de este, tareas del círculo interno y del círculo exterior respectivamente.

Con respecto al quehacer del círculo exterior, el formato cumplió su cometido al brindarle a los alumnos una guía sobre los puntos a evaluar durante el diálogo y, posteriormente, retroalimentar al círculo interno. En este sentido, los resultados más relevantes fueron los siguientes:

- |   |   |
|---|---|
| 1. No hubo diálogo                            | 5. Falta de interacción entre los participantes |
| 2. Faltó profundización                       | 6. No se abordó la temática en cuestión         |
| 3. Se lanzaron más afirmaciones que preguntas | 7. Falta de autogestión                         |
| 4. Normalización de los estereotipos          | 8. Protagonismo del maestro                     |

A continuación, ofrecemos una reflexión sobre los resultados más relevantes de la aplicación del diálogo socrático. Cabe mencionar, sin embargo, que este análisis se hará a partir de las dos prácticas que realizamos, especificando, en cada caso, a qué experiencia corresponden.

### *1. No hubo diálogo*

El diálogo socrático tiene un método que los alumnos deben aprender a transitar y para ello requieren familiarizarse con él y practicarlo. En este primer acercamiento fue evidente la perplejidad que les causa este método nuevo de trabajo, particularmente en qué consiste dialogar, cuando ellos tienen como antecedente los debates.

De acuerdo con Kristof van Rossem<sup>195</sup>, el diálogo socrático se caracteriza por preguntar, investigar, examinar y querer conocer la verdad detrás de nuestros juicios

---

<sup>195</sup> Van Rossem, Kristof, *op. cit.*, p. 5

de manera comunitaria, mientras que en una discusión como el debate se defiende una convicción individual y se busca imponer un punto de vista.

La impresión de los círculos exteriores coincidió con esta descripción de una discusión, pues los alumnos consideraron que en cada intervención hubo excursos y faltó el elemento de investigación comunitaria, pues cada alumno se concentraba en sus propios planteamientos sin el ánimo de desentrañar en equipo la cuestión prístina del diálogo.

Como sugerencia, se recomienda destinar un espacio en futuras intervenciones a la comprensión del quid del diálogo socrático y sus disimilitudes con respecto a otros procedimientos orales.

### *3. Se lanzaron más afirmaciones que preguntas*

Como ya se mencionó supra, uno de los mecanismos del diálogo socrático es la formulación de preguntas: este se abre con un cuestionamiento y se espera que las interrogantes le den movilidad a la palabra, al pensamiento y la crítica.

Durante nuestra sesión de diálogo escasearon las preguntas; los alumnos se encargaron de establecer su posición, coincidir o disentir respecto a las opiniones de sus compañeros, sin cuestionar los elementos detrás de sus prejuicios, ya por curiosidad, ya con la intención de rebatirlos de acuerdo con la lógica de una discusión.

### *4. Normalización de los estereotipos*

El punto anterior se relaciona con este en la medida en que la ausencia de reflexión y cuestionamientos derivó, a decir del alumno M.A. del grupo A, en la “exposición de estereotipos de género sin crítica alguna de parte de los compañeros”, cuando, en todo caso, el diálogo representaba una oportunidad valiosa para examinar en equipo las creencias de los participantes y suspender por un instante la “normalidad” de los mismos.

Una de las fortalezas de la metodología de Copeland reside en la posibilidad de crear las condiciones para que la crítica salga a flote en un segundo momento por

medio de la retroalimentación del círculo exterior, en caso de que diálogo no sea propicio para ello, pues, como escribe Copeland, de un ejercicio se pueden establecer metas para un performance posterior.<sup>196</sup>

Esto quiere decir que a pesar de que se hallan “normalizado estereotipos”, la retroalimentación dada por los compañeros abre la posibilidad de, en un futuro diálogo, tomar en cuenta estas operaciones y reparar en ellas.

### *7. Falta de autogestión y 8. protagonismo del maestro*

De acuerdo con Matt Copeland, en un diálogo socrático los alumnos toman el control y el/la docente solo observa.<sup>197</sup>

Acostumbrados a mantener una actitud pasiva, quizás como consecuencia del modelo educativo predominantemente bancario, los alumnos se mostraron tímidos en cuanto a la capacidad de autorregularse y tomar decisiones relativas al orden y progreso de la sesión. Faltó, pues, proactividad de su parte (en especial con el grupo A), a pesar de que conocieron con antelación el papel limitado del maestro.

En este sentido, uno de los comentarios más llamativos fue el de la alumna L.A. del Grupo B, quien calificó como “deficiente” uno de los diálogos.

Así, pues, a falta de fluidez y compenetración, ya por el nerviosismo, ya por otros factores, fue necesario un mayor protagonismo del docente, por lo que no se consiguió que este fungiera solamente como guía, sino todo lo contrario, pues terminó adoptando un rol activo como moderador.

Quisiéremos señalar finalmente otro punto, que se relaciona con las plataformas virtuales como espacio del diálogo. Desde nuestra perspectiva, con el uso de estos canales de comunicación se pierden elementos vinculados al performance del diálogo socrático, que dan cuenta del estado de ánimo de las y los participantes, de su compenetración e interés, como la expresión corporal. Ver una pantalla, a veces sin un rostro humano, despersonaliza las interacciones. Empero, no podemos

---

<sup>196</sup> Copeland, op. cit., p. 77

<sup>197</sup> Ibid., p. 62.

perder de vista que con medios como *Zoom* se traspasan barreras que los individuos -naturalmente- no están dispuestas a perder, pues son la línea entre el espacio público e íntimo. Cuando prendemos la cámara se diluyen, pues, esos contornos de inmediato y nos volvemos vulnerables, pues las miradas tienen el camino libre. En consecuencia, es necesario preguntarnos si no estamos yendo demasiado lejos al exigirles a las y los estudiantes que se muestren en un espacio ajeno -*stricto sensu*- a la autoridad del docente.

## 5 Conclusión

El objetivo general de esta intervención docente fue, mediante la ética feminista de la igualdad, confrontar a las y los estudiantes con sus creencias y clichés de género, para que puedan cuestionarlos e interpretarlos con perspectiva de género. A la luz de nuestra experiencia docente y sus resultados, toca, pues, ofrecer una reflexión final. Los ángulos para ello serán los mismos que sostuvieron la estrategia didáctica, es decir, filosófico y pedagógico.

Formar estudiantes sensibles a nuestra problemática nacional de género no puede conseguirse en cinco sesiones. Nuestra sociedad, cultura y ambientes educativos están entrelazados. En la medida en que no haya una sinergia entre estas tres esferas para atender el problema de la desigualdad de género en sus múltiples aristas (pues aquí solo nos abocamos a una de ellas, la violencia hacia las mujeres), seguirá reproduciéndose como hasta hoy. Las y los docentes no pueden llevar a cabo esta empresa titánica en un ciclo escolar, mucho menos con las herramientas, los programas, la capacitación y los mecanismos institucionales hoy dispuestos; el descontento de nuestra comunidad es la prueba de ello.

Hay, sin embargo, insumos suficientes para resistir y empujar desde el aula una agenda de trabajo educativo en materia de género. Entre los sentimientos que se recogieron en el trabajo con los grupos, destacaron la empatía y la solidaridad de alumnos y alumnas con los movimientos y manifestaciones feministas. La coyuntura actual, pese a sus dificultades, perjuicios y retos, ha despertado en las y los estudiantes el deseo de sumarse al análisis, la deconstrucción y conversión de sí mismos y la realidad que habitan.

Como parte del quehacer docente se busca preconizar actitudes y valores, por ende, este entusiasmo -juvenil para algunos- no debería subestimarse, sino catalizarse hacia la formación de seres humanos comprometidos con *les otros*, capaces de escucharse, dialogar y buscar en conjunto el bienestar colectivo siempre de manera incluyente.

Este año, la humanidad se enfrenta a un desafío que trastocó la normalidad y estará afectando por muchos años varios aspectos de nuestras vidas, entre ellos nuestra visión de la educación presencial. Es importante que, a pesar de los cambios, no perdamos de vista en el futuro los desafíos de la normalidad anterior. Adaptemos, en consecuencia, nuestro quehacer docente, pues, aunque la rutina y el ritmo del mundo no sean los mismos, la injusticia y la desigualdad social de ayer seguirán estando ahí con todas sus caras y quizás de manera más intensa.<sup>198</sup>

*Transformemos*, entonces, el mundo, como deseaba Freire, en vez de que él nos transforme a nosotros.

---

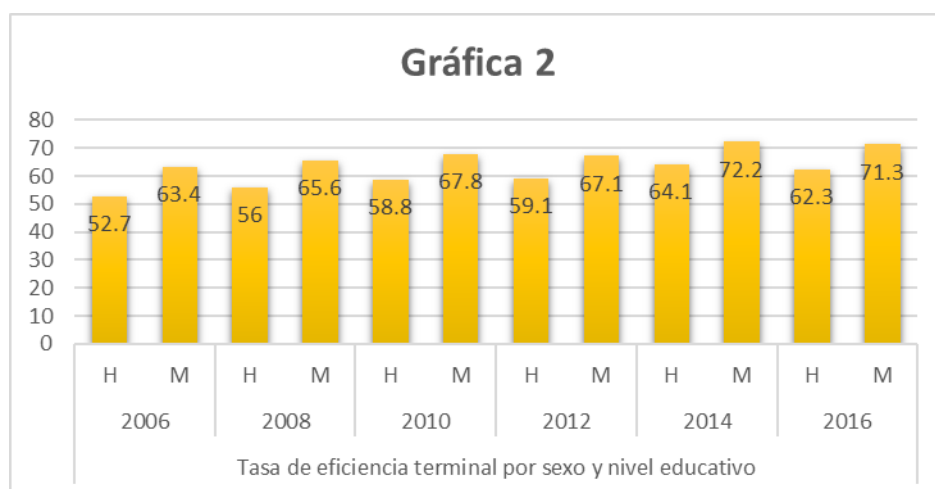
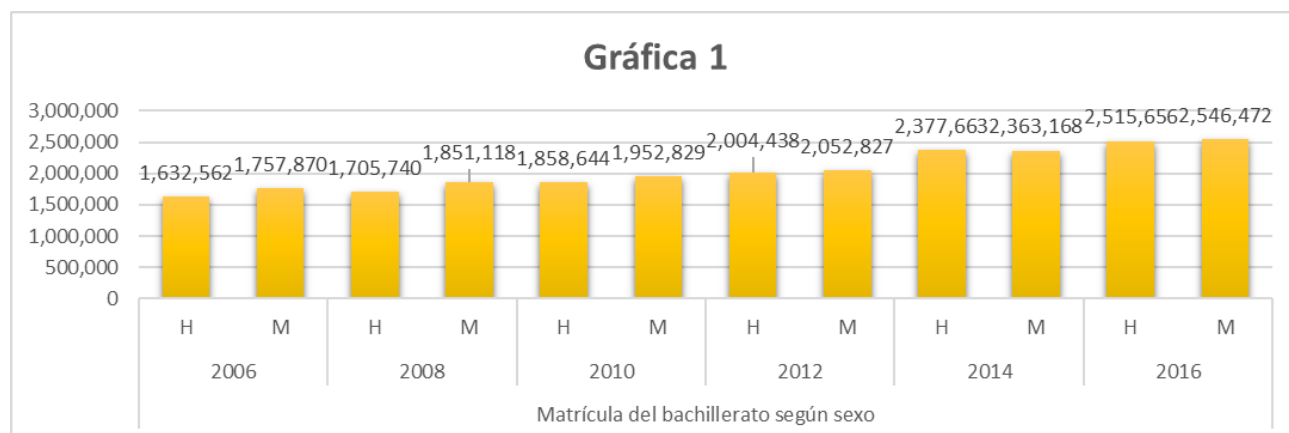
<sup>198</sup> En el conversatorio *Derechos Humanos de las Mujeres: Retos ante el Covid-19*, llevado a cabo en 12 de junio de 2020, la alta comisionada Michelle Bachelet señaló que las agresiones contra las mujeres recrudecieron en la región de América Latina debido a la cuarentena y las medidas de distanciamiento. Se puede consultar la reunión a distancia a través de esta liga: <https://www.youtube.com/watch?v=smjazD0hAiQ>.

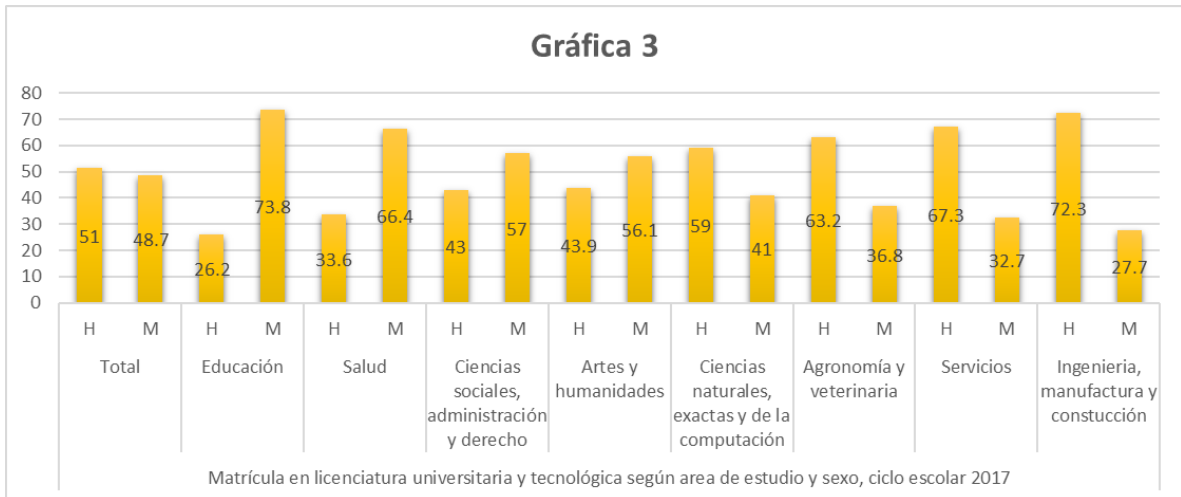


## 6 Anexos

### 6.1 Anexos del capítulo I

#### Estadísticas del Sistema de Educación Medio Superior





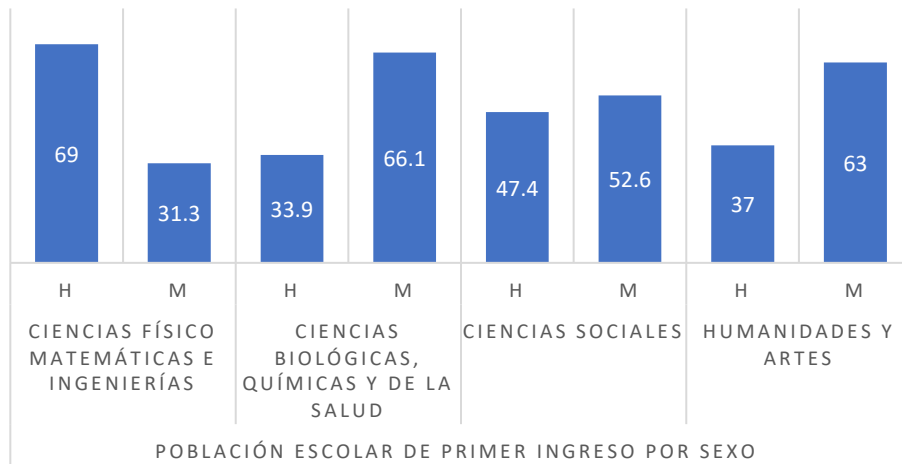
### *Estadísticas de la Escuela Nacional Preparatoria*



### Gráfica 5



### GRÁFICA 6



## 6.2 Prueba diagnóstica<sup>199</sup>

### Prueba diagnóstica

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1.- Identifica en el siguiente listado las acciones que asocias con el sexo masculino y con el femenino. Anota M o F respectivamente y A para ambos.

- \_\_\_ Trabajar en la construcción.                      \_\_\_ Cambiar los pañales de los bebés.  
\_\_\_ Hacer las tareas del hogar.                      \_\_\_ Narrar y analizar un partido de fútbol.  
\_\_\_ Estar a la cabeza de un grupo religioso.    \_\_\_ Enseñar en un Jardín de niños.  
\_\_\_ Cuidar a los enfermos, ancianos y a las    \_\_\_ Tener el mando de la milicia.  
personas convalecientes.

2.- Palomea las frases con las que estés de acuerdo.

- A) \_\_\_ Ni feminismo ni machismo, todos los “ismos” son malos.  
B) \_\_\_ Yo no soy feminista ni machista, yo creo en la igualdad.  
C) \_\_\_ El feminismo pone en oposición a hombres y mujeres.  
D) \_\_\_ La ideología de género es puro odio y resentimiento social.  
E) \_\_\_ El feminismo es una toma de conciencia sobre la opresión femenina.

3.- De las siguientes ideas, circula solo las que consideras relacionadas con el feminismo.

- |                                       |   |                                     |
|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| a) moda                               | d) radicalismo                            | g) utopía                           |
| b) empoderamiento                     | e) lesbianismo                            | h) doble discurso                   |
| c) transformación y crítica reflexiva | f) denuncia de los privilegios masculinos | i) autovictimización de las mujeres |

4.- ¿En qué son iguales las mujeres y los hombres?

5.- ¿En qué son diferentes las mujeres y los hombres?

## 6.3 Formato de Retroalimentación del Diálogo Socrático

### Formato de retroalimentación del Círculo Socrático<sup>200</sup>

<sup>199</sup> Este documento será adaptado al formato de Google Forms.

<sup>200</sup> Para la rúbrica original, véase: Copeland, Matt, *Socratic Circles: Fostering critical and creative thinking in Middle and High School*, Stenhouse Publishers, 2005, p. 79.

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

I. De acuerdo con los siguientes criterios, califica del 1 al 5 el desempeño del círculo interior. Circula el número correspondiente.

Las y los participantes...	insuficiente		suficiente		óptimo
1.- profundizaron en el tema.	1	2	3	4	5
2.- hablaron fuerte y claro.	1	2	3	4	5
3.- hicieron uso de razonamientos y evidencias para apuntalar sus sentencias.	1	2	3	4	5
4.- usaron el texto como apoyo.	1	2	3	4	5
5.- escucharon a los otros de manera respetuosa.	1	2	3	4	5
6.- se apegaron al tema.	1	2	3	4	5
7.- hablaron entre sí y no con el maestro.	1	2	3	4	5
8.- parafrasearon el texto de manera correcta.	1	2	3	4	5
9.- evitaron un lenguaje inapropiado.	1	2	3	4	5
10.- pidieron ayuda para aclarar una confusión.	1	2	3	4	5
11.- se apoyaron entre sí.	1	2	3	4	5
12.- evitaron un intercambio hostil.	1	2	3	4	5
13.- cuestionaron a los otros de manera amable.	1	2	3	4	5
14.- se mostraron preparados.	1	2	3	4	5
15.- se aseguraron de que los cuestionamientos fueran comprensibles para todos.	1	2	3	4	5

- II. Nombra a las personas que destacaron durante el diálogo por llevar a cabo alguno de los criterios anteriores de manera óptima.
- III. ¿Cuál fue la pregunta más interesante?
- IV. ¿Cuál fue la idea más interesante?
- V. ¿Qué fue lo que más te gustó?
- VI. ¿Qué te pareció desconcertante?
- VII. ¿Cómo podría corregirse y mejorarse aquello que te pareció desconcertante?

#### 6.4 Preguntas para el diálogo socrático

Hechos	Interpretación	Evaluación
Decidimos prescindir de este tipo de preguntas por tener respuestas específicas y depender más de la memoria	1.- ¿A qué se refiere la autora cuando dice que “las mujeres deben atraer a los hombres	1.- ¿Se quiere en esta institución educativa que las mujeres sean sumisas?

<p>que del pensamiento para ser respondidas. Un ejemplo, sin embargo, de este tipo de preguntas sería este:</p> <p>1.- De acuerdo con la autora, ¿cuáles son las tres ideas a partir de las cuales se adoctrina a las mujeres para someterlas socialmente?</p>	<p>para cumplir el rol que la sociedad les asigna”?</p> <p>2.- ¿A qué se refiere la autora con “mistificación de lo femenino”?</p>	<p>2.- De acuerdo con nuestra sociedad, ¿cuál es el perfil emotivo de la mujer ideal?</p> <p>3.- ¿Vive mejor que las demás mujeres aquella que se adecúa al ideal estético vigente? ¿No viajan más? ¿No van a mejores restaurantes? ¿No ganan más dinero? ¿No reciben más atención? ¿No tienen una posición económica más alta que las demás? ¿No recibe mejor trato?</p> <p>4.- El texto de Graciela Hierro fue escrito en 1985, ¿por qué consideran que sus palabras siguen siendo vigentes?</p> <p>5.- ¿Se puede desde la filosofía desmitificar lo femenino?</p> <p>6.- ¿Por qué tendríamos que pensar en la posibilidad de que exista una educación específica para las mujeres?</p> <p>7.- ¿Por qué tendríamos que reflexionar acerca de lo femenino como un mito?</p> <p>8.- ¿Son las mujeres seres iguales o distintos a los hombres?</p> <p>9.- ¿Qué consecuencias tiene para la vida de las mujeres hablar de ellas como seres distintos y no iguales a los hombres?</p>
--	--	--

## 6.5 Post-test

### Post-test<sup>201</sup>

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

1.- Marca en el siguiente listado las acciones que asocies con estereotipos de género.

---

<sup>201</sup> Este documento será adaptado al formato de Google Forms. Se resaltan con negritas las respuestas correctas.

\_\_\_ **Sacrificar nuestra vida para mostrar valentía.**

\_\_\_ Comprar ropa sin género.

\_\_\_ Cederles el asiento a las mujeres.

\_\_\_ **Pensar que sólo las mujeres son emocionales.**

2.- ¿Qué concepto se relacionan con la siguiente imagen?



- A) machismo
- B) sexismo
- C) **patriarcado**

3.- ¿Qué concepto se relacionan con la siguiente imagen?



- A) machismo
- B) **sexismo**
- C) patriarcado

4.- ¿Qué concepto se relacionan con la siguiente imagen?



- A) machismo
- B) sexismo
- C) patriarcado

5.- Selecciona tres frases que sean un prejuicio machista.

- A) \_\_\_\_\_ **“Por culpa del feminismo es más difícil hacer comedia hoy en día.”**
- B) \_\_\_\_\_ “Feminismo y machismo no son sinónimos.”
- C) \_\_\_\_\_ **“Los vagones exclusivos para mujeres son discriminación de género.”**
- D) \_\_\_\_\_ “Se debe exigir para las mujeres iguales derechos que para los hombres.”
- E) \_\_\_\_\_ **“No sé qué derechos les faltan a las mujeres, que no hayan conseguido ya.”**

6.- Son dos ejemplos de falacias naturalistas.

- A) \_\_\_\_\_ **“Ser madre es lo que te hizo mujer en toda la extensión de la palabra.”**
- B) \_\_\_\_\_ “Detrás de todo gran hombre siempre hay una gran mujer.”
- C) \_\_\_\_\_ “¿Quieres conocer a una buena madre? ¡Observa a sus hijos!”
- D) \_\_\_\_\_ **“Las feministas quieren subvertir el orden natural, pero es el hombre quien debe llevar las riendas.”**

7.- ¿Cuál de estos argumentos se sostiene en la idea de igualdad?

- A) \_\_\_\_\_ La ciencia ha demostrado que no existen diferencias entre los seres humanos, por ello las mujeres reclaman en la actualidad los derechos masculinos.
- B) \_\_\_\_\_ Los hombres y las mujeres son diferentes, por esto ellas aspiran a crear una nueva perspectiva ética y legitimarla.
- C) \_\_\_\_\_ **Hombres y mujeres deberían ser equiparables en valor y derecho y libres bajo sus propios términos.**
- D) \_\_\_\_\_ Todos los seres humanos somos iguales; sin embargo, las mujeres feministas piden hoy en día privilegios para su sexo con base en la esencia femenina.

8.- Son dos supuestos que legitiman la superioridad masculina en el patriarcado

- A) \_\_\_\_\_ **Desde tiempos inmemoriales, el hombre provee y la mujer administra.**
- B) \_\_\_\_\_ El hombre llega hasta donde la mujer lo permite.



- C) \_\_\_\_\_ **La mujer está hecha para complacer al hombre.**
- D) \_\_\_\_\_ Las mujeres representan amor y cuidado, los hombres pasión y egoísmo.

9.- El género es...




- A) \_\_\_\_\_ el conjunto de características sexuales con las que nacemos.
- B) \_\_\_\_\_ aquello que configura biológicamente a los seres humanos.
- C) \_\_\_\_\_ **lo que la sociedad espera de mí como mujer o varón.**
- D) \_\_\_\_\_ la atracción física y emocional que siento hacia otra persona.

10.- ¿Cuáles son los tres pilares de la dominación masculina?

- A) \_\_\_\_\_ Lo erótico, lo emocional y las ciencias.
- B) \_\_\_\_\_ Lo económico, lo filosófico y lo espiritual.
- C) \_\_\_\_\_ **Lo estético, lo emotivo y la pasividad.**

6.6 Rúbrica de evaluación de la Tarea 1

**Rúbrica de evaluación de la Tarea 1**

	 <b>Excelente</b>	 <b>Suficiente</b>	 <b>Insuficiente</b>
1.-	Los cinco ejemplos son adecuados. (2.5)	Al menos tres ejemplos son adecuados. (2.0)	Dos o menos ejemplos son adecuados (1.5)
2.-	Las definiciones son correctas. (2.5)	Al menos tres definiciones son correctas. (2.0)	Ninguna definición es correcta. (1.5)
3.-	La justificación del ejemplo es correcta. (2.5)	La justificación del ejemplo es parcialmente correcta. (2.0)	La justificación del ejemplo es incorrecta. (1.5)
4.-	Se citó una fuente confiable. (2.5)	Se citó una fuente poco confiable. (2.0)	No se citó una fuente. (1.5)

**Observaciones**

---



---



---






---



---

6.7 Rúbrica de exposición en equipo

**Rúbrica de exposición en equipo**

	 <b>Excelente</b>	 <b>Suficiente</b>	 <b>Insuficiente</b>
1.-	Se refleja un uso adecuado de los conceptos. (2.5)	Se refleja un uso limitado de los conceptos. (2.0)	No se usaron los conceptos. (1.5)
2.-	Se recuperan los temas del texto y se profundiza en ellos. (2.5)	Se recuperan los temas sin profundizar en ellos. (2.0)	No se muestra profundidad en la aplicación del conocimiento. (1.5)
3.-	Se toma el texto como marco de referencia. (2.5)	Se toca el texto de manera superficial. (2.0)	No se toma el texto como marco de referencia. (1.5)
4.-	La exposición muestra planificación y trabajo en equipo. Todos exponen y participan por igual. (2.5)	La exposición muestra cierta planificación entre los miembros. Todos exponen, pero no a mismo nivel. (2.0)	Demasiado individualista. No se ve colaboración. No todos los miembros del equipo exponen. (1.5)

**Observaciones**

---



---



---






---



---

6.8 Rúbrica de evaluación de la Tarea 2

**Rúbrica de evaluación de la Tarea 2**

	 <b>Excelente</b>	 <b>Suficiente</b>	 <b>Insuficiente</b>
1.-	Se refleja comprensión del tema. (2.0)	Se refleja una comprensión limitada del tema. (1.5)	No se refleja comprensión del tema. (1.0)
2.-	Se muestra profundidad en la aplicación del conocimiento. (2.0)	La aplicación del conocimiento es superficial. (1.5)	No se muestra profundidad en la aplicación del conocimiento. (1.0)
3.-	La reflexión es clara y ordenada. (2.0)	La reflexión es poco clara y no sigue un orden. (1.5)	No hay claridad en la reflexión. (1.0)
4.-	Se toma el texto como marco de referencia. (2.0)	Se toca el texto de manera superficial. (1.5)	No se toma el texto como marco de referencia. (1.0)
5.-	Se establece una postura personal frente al problema. (2.0)	Se establece una postura desarticulada del problema. (1.5)	Se repiten los argumentos del texto sin que exista una postura personal. (1.0)

**Observaciones**

---



---



---



---



---

6.9 Guía de trabajo para la sesión 3

**Rejilla**

## Instrucciones

- 1.- Lee la parte del texto de Graciela Hierro que se te asignó
- 2.- En equipo, preparen una exposición y una presentación sobre la lectura.
- 3.- Consulta la rúbrica correspondiente para conocer los criterios de evaluación (página 2 de este documento).
- 4.- Antes de la clase, una persona de cada equipo le entregará al maestro la presentación a través de Classroom.

<b><i>Tabla de organización de los equipos</i></b>						
	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6
Capítulos	I.3	I.4	II.1	II.2	IV. 1	IV. 3.2 y 3.3
Páginas	25-26, 28-29	34-37	52-55	55, 56	103-104	116-118

## Capítulos

- I.3 La diferencia biológica y psicológica y la inferiorización femenina
- I.4 El control de la sexualidad femenina
- II.1 La biología diferencial y la doble moralidad
- II.2 La hegemonía masculina
- IV.1 La moralidad de la reproducción
- IV. 3.2 Las actitudes y los valores femeninos
- IV. 3.3 La falacia naturalista del ser al deber ser

## 6.10 Guía para el Diálogo socrático

### Guía para el diálogo socrático

Se dividirá a las alumnas y los alumnos en dos grupos.

- ✓ Un grupo constituirá el círculo interno.
- ✓ El otro conformará el círculo externo.

El círculo interno debatirá en un periodo de 15 minutos tomando como punto de partida una pregunta que el docente lanzara como eje.

Mientras se lleva a cabo el diálogo, los integrantes del círculo exterior evaluarán el intercambio de sus compañeras y compañeros mediante el instrumento de evaluación del diálogo socrático.

Al concluirse el tiempo marcado, el círculo exterior compartirá la evaluación del círculo interior y dará retroalimentación a sus compañeros y compañeras (8 minutos).

Después de este ejercicio, se llevará a cabo un cambio de roles y posiciones: serán en esta ocasión los miembros del círculo exterior quienes sostendrán el diálogo mientras que sus compañeros examinarán la dinámica. De nueva cuenta, el docente proyectará una pregunta, se realizará el intercambio de opiniones en 15 minutos y se cerrará el mismo con una retroalimentación de parte de los participantes del otro grupo.

El profesor evaluará en plenaria el trabajo individual y grupal con base en el mismo formato que entregó al círculo exterior.

Profesor	Alumnos	
	C. Interior	C. Exterior
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Elige y comparte un fragmento con el grupo.</li><li>▪ Prepara las preguntas eje del diálogo y lanza una de ellas para detonar el intercambio</li><li>▪ Puede intervenir si se estanca el diálogo</li><li>▪ Da retroalimentación grupal al final de la sesión</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Reflexiona el fragmento en 5 minutos</li><li>✓ Dialoga en 15 minutos</li><li>✓ Hace preguntas a sus pares</li><li>✓ Interpreta, analiza y profundiza</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Observa y evalúa en silencio el diálogo</li><li>❖ Usa el formulario para evaluar y retroalimentar el desempeño</li><li>❖ Llena el formulario y lo envía al maestro</li></ul>



## 2. LOS FACTORES CULTURALES

*¡Confórmate mujer! Hemos venido a este valle de lágrimas que abate, tú como paloma para el nido y yo como león para el combate.*

SALVADOR DÍAZ MIRÓN

La condición femenina actual obedece a factores culturales; en efecto, las causas de la opresión femenina no son de ninguna manera biológicos, como se ha pretendido mostrar. Se trata de la situación histórica que vive la mujer actual y que obedece en forma primaria, a los requerimientos culturales de la vida sedentaria cuando se hace indispensable una prole numerosa, el cuidado infantil concomitante y la necesidad de que se realice la tarea doméstica. Esto unido a los requerimientos de satisfacción erótica masculina son los factores que han condicionado el sometimiento femenino a su misión de madres, esposas, y amantes, en las sociedades llamadas por ello, *patriarcales*.\*

Para lograr los objetivos culturales que arriba se señalan, el medio utilizado ha sido el control de la sexualidad femenina; este hecho se ha intentado justificar a través de la mistificación de lo femenino. La identidad femenina que se ha desarrollado no permite la realización de las mujeres como seres humanos completos, ya que su sentido de vida ha sido restringido al amor (erótico y maternal) que, paradójicamente, no puede alcanzarse en plenitud por la condición de opresión en que viven las mujeres sometidas a la reproducción. En suma, la condición femenina actual se deriva del hecho de que la mujer es *diferente* al hombre; la naturaleza confiere esta diferencia y la sociedad produce la opresión.

\* Las sociedades patriarcales existen en el Oriente y en el Occidente. La condición femenina es la misma en todos los estratos socioeconómicos. Las variantes de acuerdo con la época, localización geográfica, nivel socioeconómico conservan los rasgos básicos del control femenino: madre, esposa, trabajadora doméstica y objeto erótico.

Inicio la exploración en torno a la diferencia biológica de la condición femenina, estableciendo así la relación que puede encontrarse entre la idea de "diferencia sexual" y la situación de opresión en las sociedades patriarcales. Pienso que esta circunstancia y su interpretación, da razón de la calidad de inferiorizadas, controladas y usadas —que sufren las mujeres— a la que hice alusión en la primera parte de esta sección.

3. LA DIFERENCIA BIOLÓGICA Y PSICOLÓGICA  
Y LA INFERIORIZACIÓN FEMENINA

Como ya dije, la inferiorización femenina se desprende del hecho histórico de que la mujer ha sido dedicada compulsivamente a la procreación. Tal tarea así realizada no supone una capacidad especial para ser llevada a cabo; basta sólo con el sometimiento a las necesidades de la especie, de allí que no confiere valor al que la realiza. Tampoco contribuye directamente a la producción, por tanto no supone estimación social.

El segundo factor que refuerza la *inferiorización* femenina lo constituye su debilidad física frente al hombre: talla, peso y, sobre todo, los avatares biológicos de su genitalidad (menstruación, embarazo y lactancia) que, en confrontaciones físicas personales hombre-mujer, hacen evidente su interioridad en cuanto a fuerza física. En la historia de la humanidad desde sus orígenes más remotos hasta nuestros días, los más fuertes físicamente se han impuesto sobre los más débiles. Si bien es cierto, como nos dice Beauvoir, que cada situación histórica produce circunstancias en las cuales la fuerza física adquiere mayor o menor relevancia, sin embargo, aún no se ha dado un progreso histórico tal que la fuerza física haya cedido lugar a la fuerza de la razón. La clave del misterio de la sumisión femenina, concluye esta autora, está en el dato primario de que, en la humanidad, se concede la superioridad al sexo que mata, y no al que da la vida.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> S. de Beauvoir, *Le deuxième...*, p. 111.



En efecto, la biología determina indirectamente a la mujer para su función de procreadora, pero es la *interpretación* de la ley biológica la que se erige en el fundamento de esta tarea. En estudios antropológicos recientes, se hace patente el hecho de que la observación biológica informa poco acerca del mundo social. Para los seres humanos la biología reviste importancia en función de la interpretación que se le da, la cual es producto de las normas y las expectativas de la cultura y del tipo de sociedad de que se trata.<sup>10</sup> En efecto, gran parte del cuerpo femenino está organizado para la procreación (y la interpretación de las leyes biológicas supone que cada órgano de nuestro cuerpo funcione); si se impide esta función —al parecer— surgen problemas, y en este caso la organización física y mental de la mujer se malogra. La insistencia en el llamado “instinto maternal” se basa en la idea de que *se cumpla* la función reproductiva para el cuerpo femenino. Sin embargo, este “instinto” representa el condicionamiento social, con base en el *mito* del uso de los órganos, según apunta Schwarz.<sup>11</sup> Vemos que, por la interpretación de lo biológico, se pretende condicionar a *todas* las mujeres a que sean madres.

Por otra parte, la psicología confirma la hipótesis de que las experiencias vividas condicionan y refuerzan los comportamientos paternos; es decir, el trato frecuente con los niños hace que surjan las actitudes paternas (no al contrario, dado que se tienen actitudes paternas, se busca el trato con los infantes). Las mujeres, por su condición biológica de reproductoras y su confinamiento social al cuidado infantil, están más expuestas al contacto con los niños, por ende poseen actitudes maternas en mayor medida que los hombres; y de esto se concluye que deben dedicarse al cuidado infantil.<sup>12</sup>

En otro sentido también se habla de actitudes diferentes en ambos sexos; se describe al macho de la especie humana como poseyendo —como un rasgo innato— la agresividad. Las in-

<sup>10</sup> Rosaldo y Lamphere, editoras, *Women, Culture and Society*, p. 4.

<sup>11</sup> O. Schwarz, *The Psychology of Sex*, p. 17.

<sup>12</sup> E. Maccoby, “La psychologie des sexes”, en Sullerot, *Le fait féminin*, pp. 244-253.

vestigaciones psicológicas recientes muestran que desde la infancia es evidente el comportamiento más agresivo en los niños, comparado con el de las niñas de la misma edad. Los psicólogos infantiles observan que

las niñas parecen tener ciertas técnicas aún mal comprendidas gracias a las cuales desvían los comportamientos agresivos de otros niños en contra de ellas, de tal suerte, que la interacción se encuentra transformada y no se convierten ellas mismas, ni en agentes, ni en víctimas de la agresividad.<sup>13</sup>

Dentro del comportamiento femenino, la no competitividad parece ser una constante observada. Siguiendo con las observaciones psicológicas conductuales, Maccoby afirma que las niñas no se preocupan mucho de las cuestiones de dominación; en cambio los muchachos desde muy jóvenes, tienden a establecer relaciones de dominio entre ellos. Con fundamento en lo expuesto anteriormente, en general, se asume que las distinciones de los sexos, en cuanto a las actitudes, tienen un fundamento biológico; sin embargo, las investigaciones psicológicas y sociales que comentamos, confirman cada vez más la idea de que es la *cultura* la que conforma el comportamiento y las actitudes, en tanto confiere funciones asimétricas para ambos sexos; por ejemplo, a través de fomentar el ejercicio físico masculino y reducir el femenino; confinar a las niñas al hogar y la educación específica que se les da, se hace que se refuercen los rasgos de ternura y no competitividad en las mujeres y los contrarios en los hombres.

Por otra parte, los hombres no se han sentido siempre muy seguros de que exista un fundamento racional para la relación de su dominio sexual sobre las mujeres. De ahí que históricamente hayan aparecido diversos argumentos —escritos por hombres— para intentar justificar esa relación de opresión. En efecto, es constante la explicación de la superioridad de un sexo sobre el otro con base en la *diferencia*. Por muchos siglos se habló de la *superioridad intelectual* de los hombres so-

<sup>13</sup> *Idem.*

bre las mujeres. A partir de Aristóteles, se hizo explícito el hecho —aparente— de que la posibilidad intelectual femenina solamente alcanza la de un adolescente hombre. Superada en cierta medida la explicación de la inferioridad intelectual femenina en el siglo de Freud, se habla de que la diferencia —que fundamenta la opresión— es la *capacidad libidinal* inferior en las mujeres. (Los rasgos de inteligencia y libido son las disposiciones naturales que, en cada contexto histórico, se utilizan para determinar en gran medida el valor personal). En el sentido anterior, estos pensadores y otros innumerables que han descrito la “naturaleza” femenina, han pretendido pasar del “hecho” de la inferioridad femenina a una categoría de “derecho”, con fundamento en su “naturaleza distinta” e inferior a la de los hombres.<sup>14</sup>

Sin embargo, el resorte profundo de la *inferiorización* femenina se debe a que es ella la que procrea y, por ello, se le ha confinado —en forma compulsiva— a la maternidad, al cuidado infantil y al trabajo doméstico. Todas estas funciones y tareas han sido menos valoradas socialmente.

Por último, desde la consolidación de la propiedad privada, surge la necesidad en los hombres de poseer la garantía de una descendencia legítima a la cual legar sus bienes. La imposibilidad de determinar en forma segura la paternidad (masculina) es otro de los factores que hace que se requiera de *control* estricto de la sexualidad femenina y por ello aparece la *institucionalización* del matrimonio monogámico. Por tanto, se reprime la sexualidad femenina desde la primera infancia y se concede a las mujeres, como única salida lícita para su necesidad sexual, el matrimonio monogámico.

Lo anterior se debe a que la capacidad reproductiva de las mujeres ha sido siempre urgentemente requerida por la sociedad, por ello el Estado ejerce un control sobre el cuerpo femenino. Primero, por ser la parte más definitiva dentro de la procreación y segundo, por ser el miembro más débil de la pa-

<sup>14</sup> C. Whitbeck, “Theories of Sex Difference”, en *Women and Philosophy*, Nueva York, Capricorn Brooks, 1976, p. 54.

reja. Es así que el destino femenino siempre ha estado dirigido por los hombres en las sociedades patriarcales. — hasta aquí

Por otra parte, la tarea reproductora y el hecho de ser instrumento del placer masculino, ha condicionado el sentido de la vida femenina. Las mujeres, nos dice Firestone, han centrado su existencia más en el amor que en la creación de la cultura.<sup>15</sup> Para esta autora, el amor es el pivote de la opresión femenina; se adhiere a la explicación freudiana del origen de la cultura que sostiene la idea de que los hombres se vieron en la necesidad de sublimar la libido y así nació la cultura (cuando los hombres sustituyen el anhelo de amor por el de reconocimiento social).<sup>16</sup> En cambio, las mujeres siguen pegadas a la satisfacción amorosa, a la ternura y a la aprobación masculina. Es por ello que para Firestone, la cultura masculina es el resultado parásito de la fuerza emotiva de las mujeres, sin que éstos hayan nunca reconocido socialmente la contribución de las primeras. Por tanto, concluye esta autora, el amor es para la mujer la única posibilidad de valorarse, tanto individualmente como dentro de las jerarquías sociales. A las mujeres se les negó la posibilidad de crear cultura y encontrar así la posibilidad de una identidad emocional a través del trabajo para alcanzar el reconocimiento del mundo; esto solamente pueden ellas lograrlo en forma vicaria, a través del hombre. En coincidencia con lo anterior, A. Kollontay habla de la necesidad de que la mujer renuncie al amor como *único* sentido de vida, si desea ser libre, como los hombres. Para ellos, nos dice esta autora, el amor nunca constituye el sentido vital.<sup>17</sup>

Chesler da una explicación aguda de la llamada “locura femenina”. En efecto, afirma, dado que a las mujeres se les ha impedido acceder a la creación cultural en muchas épocas, se les ha calificado de “dementes” por tratar de incursionar en ámbitos que las fuerzas culturales les tenían vedados. Es por ello que esa confinación al espacio doméstico, a la postre, conseguía enloquecerlas. Esta autora, y muchas más que han tra-

<sup>15</sup> S. Firestone, *The Dialectic of Sex*, p. 127.

<sup>16</sup> Cfr. S. Freud, *El malestar en la cultura*.

<sup>17</sup> Cfr. A. Kollontay, *Marxism et revolution sexuelle*.

Desde la antigüedad las funciones femeninas se han considerado impuras. En las diferentes culturas han aparecido siempre como actividades clandestinas que requieren el cumplimiento de todo tipo de ordenanzas y rituales que eviten los peligros de la descendencia no deseada. Por otra parte, no hay sociedad estudiada hasta ahora, en la cual no exista alguna reglamentación muy específica respecto del acoplamiento y la reproducción; las reglas que se dan son más enfáticas siempre en cuanto a las ordenanzas y a su cumplimiento, específicamente para las mujeres.

Por otra parte, ha sido siempre un problema para las jóvenes intentar comprender por qué el mismo comportamiento aprobado en los hombres, en cuanto a la conducta sexual, es altamente reprimido en ellas. El rechazo va en contra de comportamientos femeninos que supongan agresividad, autoafirmación e independencia, todos estos rasgos valorados en los hombres. Los intentos de superar la pasividad orgásmica se interpretan como una "virilización" en el caso de Freud, o como la antesala de la prostitución. En los manuales de educación para mujeres este hecho se hace patente. Un ejemplo muy claro puede verse en la *Instrucción de la mujer cristiana* de Luis Vives. Las recomendaciones de este pensador se centran en la necesidad del absoluto control de la sexualidad femenina, cuyo ejercicio desordenado acarrea todos los males del mundo. Se trata de conservarla en estado de virginidad hasta que la joven contraiga matrimonio religioso.<sup>24</sup> Estas ideas siguen teniendo vigencia en los países católicos. La primera interpretación supone inmadurez y rechazo de la identidad femenina y la causa de angustia y neurosis; la segunda, acarrea la posible pérdida de los privilegios femeninos a los que ya me he referido.

Sherfey en su penetrante estudio de la sexualidad femenina y su evolución —al que he hecho mención repetida— propone una explicación acerca de la necesidad del control sexual femenino. Dice esta autora que la hembra humana, con su capacidad orgásmica plena, está condenada a la frustración en la sociedad defensora de la monogamia. En páginas anteriores

<sup>24</sup> Cfr. J. L. Vives, *Instrucción de la mujer cristiana*.  
Desde aquí

aludió al control de la sexualidad femenina y decía que la medida del impulso sexual femenino puede deducirse de la cantidad, fuerza e implacabilidad de las restricciones sexuales que históricamente se han ejercido sobre este sexo. El patriarcado es el sistema que produce la despiadada sujeción de la sexualidad femenina; tal es la causa, a su juicio, de la subyugación de su vida, tanto emocional como intelectual; el sistema patriarcal trae consigo, continúa Sherfey, la sujeción obligada a la sexualidad femenina por las necesidades y requerimientos de la cultura. El impulso sexual de la mujer primitiva, desmedido como el de los primates, resulta incompatible con la exigencia de una vida disciplinada y sedentaria. La organización patriarcal, al parecer, se remonta al inicio de los tiempos históricos. De acuerdo con los estudios antropológicos recientes, el matriarcado en la prehistoria no constituía una organización política donde mandaban las mujeres —la fuerza física nunca estuvo de su parte—. Se trataba de formas matrilineales de consanguinidad o de formas matrilocales de matrimonio, presentes aún en sociedades actuales llamadas primitivas. El hecho de que las mujeres conciban y que los hombres no estén aún conscientes de su papel dentro de la reproducción, dio a éstas alguna importancia social; en la medida en que los hombres tienen evidencia de su papel fecundador, desvalorizan a la madre hasta llegar a considerarla como mero receptáculo del nuevo ser.<sup>25</sup> Desde aquí

Por otra parte, se requiere también en este sistema, de una prole numerosa que garantice la economía familiar y la paternidad legítima por la importancia que esta última posee para mantener la cohesión de la familia y la integridad de la propiedad privada.

A su vez, la sexualidad masculina también desmedida, favorece la institución del patriarcado. Pero no así la femenina, puesto que las necesidades eróticas de las mujeres, buscando insaciablemente su satisfacción, ponen en peligro la seguridad de la procreación y el abandono del cuidado de la prole. Para

<sup>25</sup> E. Figs, *Patriarchal Attitudes*, p. 34.

Sherfey resulta evidente que la causa de la sujeción de la sexualidad de la mujer es el sistema político patriarcal. Es decir, dentro de la evolución cultural, la necesidad económica que conlleva el sistema, obligó a los hombres a imponer restricciones a la sexualidad femenina, y a las mujeres a soportarlas.

Continúa esta autora afirmando que en las mujeres sigue existiendo en forma potencialmente idéntica, un nivel de impulso sexual y de capacidad orgásmica similar al que se observa en las hembras primates; y es ésta, a su juicio, la verdadera “derrota” del sexo femenino, la supresión de su impulso sexual para satisfacer las necesidades culturales. Todo esto en nombre de la monogamia al servicio de una civilización centrada en los hombres.

→ El patriarcado avanzado institucionaliza para su defensa otra práctica: la prostitución, la cual garantiza el uso de las mujeres exclusivamente como objetos sexuales; su objetivo es la salvaguarda de la unión monogámica, al facilitar el alivio orgásmico de los hombres; así se lleva a cabo el sacrificio de las mujeres que no se consideran útiles para la función reproductora, las cuales se dedican exclusivamente a la satisfacción sexual masculina. Se dividen en ese sentido, las tareas de las mujeres: unas, para la reproducción y otras para satisfacer el erotismo masculino. La prostitución como una práctica destinada a salvaguardar la institución matrimonial aparece en pensadores como Bertrand Russell en *Marriage and Morals*. También en Marx-Engels en el *Manifiesto del Partido Comunista*. Sin embargo, en muchos países sigue existiendo esta práctica, aun cuando la institución matrimonial ya ha perdido vigencia, lo cual permite suponer que en la actualidad sus causas sean otras.

→ Por otra parte, al presente, por la influencia de los medios de comunicación masiva dentro de la sociedad consumista, se ha llevado el erotismo hasta sus últimas consecuencias; el placer sexual se ha convertido en otro artículo de consumo que hace que los hombres se muevan dentro de un estado de excitación sexual constante; sin embargo, éstos rara vez se proyectan como objetos sexuales; tampoco puede hablarse de pornografía femenina (es decir, para mujeres, aunque ya comienzan a

aparecer revistas eróticas femeninas). El objeto sexual por excelencia es la mujer; la pornografía siempre es masculina en el sentido de ser “para los hombres” y será tanto la que transmitan los medios masivos de comunicación como la que se publique en libros, revistas, etcétera. hasta aquí

## 5. LA IDENTIDAD FEMENINA MISTIFICADA

Las mujeres que —por herencia o por mérito propio— acceden a los puestos de poder y superan así su condición de opresión, dejan de visualizarse como mujeres, en tanto que ejercen su autoridad. En efecto, “gobiernan como hombres”.\* Esto se debe a que no existe un modelo de autoridad femenina; el poder que la madre o esposa ejercen en el hogar, sobre los hijos y los sirvientes, si los hay, desaparece en el momento en que se presenta la verdadera autoridad, es decir, la masculina, encarnada en la figura del padre, el esposo o el hijo.

Lo anterior se debe a que no hay un modelo femenino de imágenes valiosas porque las tareas femeninas no son valoradas. No existe en lo religioso, ni en lo político, tampoco en lo intelectual. Los únicos modelos tradicionales estimados para las mujeres son: la madre y la esposa; y el objeto erótico: la mujer joven y bella.

Puede afirmarse, con razón, que estos estereotipos de identidad femenina valiosos son productos de la mistificación de lo femenino. En efecto, los valores maternos poseen rasgos comunes en todas las sociedades; sin embargo, los ideales de belleza femenina son distintos en cada sociedad. Éstos y sólo éstos confieren valor a las mujeres. Los ideales de belleza femeninos se realizan a través de la posesión de cualidades poco frecuentes; y esto tiene una clara función política, a juicio de Firestone: se intenta eliminar —de la función valorizante— a todas las mujeres que no se adhieren al modelo requerido.<sup>26</sup> Con este procedimiento se elimina la individualidad femenina,

\* A esto se le llama el síndrome de la “abeja reina”.

<sup>26</sup> S. Firestone, *The Dialectic...*, pp. 151 y ss.

social para los hombres que entablan relaciones extramaritales. En cambio, las mujeres casadas que sostienen este tipo de relaciones, sufren castigos que pueden llegar a la muerte de la mujer adúltera.<sup>1</sup>

A continuación analizaré brevemente las implicaciones que tienen, sobre la doble moralidad positiva, los factores biológico, hegemónico y educativo.

### 1. LA BIOLOGÍA DIFERENCIAL Y LA DOBLE MORALIDAD

La humanidad ha avanzado en forma espectacular en el camino del control y la superación de los llamados "estados naturales". Los ha configurado y adaptado a los fines humanos. Sin embargo, existen campos de la experiencia humana donde "lo natural" reclama para sí el derecho de criterio supremo. En efecto, es precisamente en el campo de la llamada "conducta buena" donde lo natural se erige como criterio determinante. Se sostiene la normatividad moral aceptada como surgiendo en forma originaria de la "naturaleza humana".\* En ese sentido, lo aprobado moralmente depende de la *interpretación* que se deduce de las funciones biológicas las cuales constituyen la base de la consideración de "lo natural" para los hombres y las mujeres. La función reproductiva de la especie humana es el marco de referencia para la prescriptividad moral, obviamente por la importancia que reviste para la perpetuación de la especie. En última instancia, la normatividad moral dependerá del papel que se adjudique históricamente respecto de la procreación, a cada uno de los sexos que forman la pareja. La historia nos muestra cómo lo que se considera como conducta buena o valorada para los hombres, en general, no lo es para las mujeres. Nunca ha sido el comportamiento moral permitido idéntico para ambos sexos.

<sup>1</sup> L. Mair, *Matrimonio*, p. 202.

\* La moral de la "ley natural" (*ius naturale*) son las reglas de comportamiento que se consideran obligatorias, sean éstas conocidas racionalmente o por la revelación.

Esto se debe a que ambos no cumplen la misma función dentro de la procreación. Esta consideración, generalizada a la conducta no-genital, hace que en todas las épocas —con matices variantes— aparezca el doble *nivel* moral que no es únicamente sexual; sino que permea todo el ámbito de la conducta sancionada moralmente. En efecto, la represión sexual afecta toda la conducta del sujeto: las actitudes de independencia, agresividad y deseo de superación —fuera de las líneas determinadas por la maternidad y la domesticidad— son inhibidas en forma concomitante en el caso de las mujeres.<sup>2</sup>

El rasgo principal que distingue a la moralidad sexual positiva masculina de la femenina es precisamente la consideración asimétrica del placer orgásmico. Se acepta moralmente que los hombres ejerciten su sexualidad para obtener placer, no así en el caso de las mujeres. Para éstas se da una reglamentación estricta para la obtención de la gratificación sexual. La explicación inmediata de este hecho se debe a que el placer sexual masculino no trae consigo consecuencias objetivas. El hombre no concibe, en su cuerpo no aparecen muestras visibles de que se ha iniciado el ejercicio de la sexualidad. En el cuerpo femenino se ofrecen de inmediato, pruebas objetivas: la pérdida del himen puede constituir una muestra visible de que se ha iniciado la relación genital, la cual se convierte en prueba irrefutable en el embarazo, cuyo producto es de enorme repercusión social: el nuevo ser. De allí que se reglamente el placer femenino de acuerdo con los intereses hegemónicos que siempre son los masculinos.

Lo natural para el hombre es gozar de su sexualidad; lo natural para la mujer es procrear. La reproducción humana es de interés social, debe pues ser vigilada y reglamentada por la comunidad entera. La sexualidad masculina, cuya única consecuencia visible es el placer, puede ser objeto de su elección personal.

Si bien es cierto que la contracepción femenina ha avanzado en forma considerable, sin embargo, en casi todos los países existen dificultades para conseguir contraceptivos (además de

<sup>2</sup> Cfr. W. Reich, *La revolución sexual*.

las repercusiones secundarias que éstos tienen sobre la salud femenina). Por otra parte, los abortos voluntarios —como una forma de contracepción— en muchos países son ilegales y, por tanto, peligrosos para la salud y la vida de las mujeres. Por último, el estigma de la maternidad ilícita recae siempre sobre las mujeres. Aunque la procreación requiere de la contribución de ambos sexos, socialmente los hijos son responsabilidad moral —y en muchos casos material— de la madre. Para los hombres —por su biología— y la costumbre que se finca en ésta, resulta muy fácil evadir la responsabilidad, moral y material, de la paternidad.

La moralidad vigente condena a las mujeres a la procreación si desean éstas ejercitar su genitalidad. Reciben a cambio la sanción moral y la glorificación en el cumplimiento del “instinto maternal”, lo cual no es otra cosa que la interpretación de una ley biológica. Dado que el cuerpo femenino en gran parte está organizado para la procreación y que las leyes biológicas determinan que cada órgano cumpla su función, se supone que si esto no tiene lugar se malogrará la salud física y psíquica de la persona.

La información antropológica, al parecer, corrobora el esquema básico que venimos discutiendo: las mujeres están confinadas a la reproducción por su papel biológico. Margaret Mead, a partir de las investigaciones que llevó a cabo en sociedades primitivas, defiende el valor del papel femenino reproductor como fuente de su valorización personal, y así dice esta antropóloga que se perderían “potencialidades innatas” si las mujeres dejaran de visualizarse principalmente como determinadas naturalmente para la reproducción y el cuidado maternal.

Friedan critica la postura de Mead y considera que, en primer lugar, las culturas primitivas actuales no constituyen, sin más, un modelo a escala de nuestras culturas más desarrolladas; el avance cultural, lo que podríamos llamar la “civilización”, es un factor demasiado importante dentro de la conformación de las necesidades humanas y, por tanto, debe tomarse en cuenta.

La consideración de “lo natural” dentro de la conducta humana, como patrón de valor moral, supone el desconocimiento

de los fines *ideológicos* que se juegan en la evaluación y la determinación de lo que constituye lo “natural” en una sociedad dada. En la actualidad, la tendencia a respaldar el valor de lo natural desprendido de lo biológico, sigue siendo el deseo de conservar la institución familiar patriarcal en casi todas las sociedades que se conocen, a juicio de la autora citada anteriormente.<sup>3</sup>

Indudablemente que la maternidad y la paternidad son factores de gran importancia dentro de la moralidad de las personas. Toca a las mujeres y a los hombres determinar el sentido que la procreación alcanzará en sus vidas como decisión autónoma y proyecto de su existencia. Más adelante haré referencia a esta cuestión.

Por último se aduce con base en la evidencia supuestamente científica, que la libido femenina es más débil que la masculina; por tanto su necesidad orgásmica es menor.

Las consideraciones anteriores nos muestran cómo la moralidad vigente se fundamenta en interpretaciones biológicas, para imponer la doble reglamentación de la conducta moral.

## 2. LA HEGEMONÍA MASCULINA

Son funciones biológicas, masculinas y femeninas dentro de la reproducción las que posibilitan la hegemonía masculina, la cual impondrá sus normas de moralidad positiva.

La autoridad moral de los hombres deriva, en primera instancia, de la inferioridad en cuanto a fuerza física del sexo femenino y del poder económico masculino concomitante que se institucionaliza en las sociedades patriarcales.<sup>4</sup>

Por esta razón las prohibiciones morales en materia sexual son más fuertes y cubren aspectos más amplios en la conducta femenina que la correspondiente masculina. En general, la autoridad se da menos preceptos a sí misma y es menos estricta para el cumplimiento de las normas que impone. En efecto, son

<sup>3</sup> B. Friedan, *The Feminine Mystique*, p. 125.

<sup>4</sup> Cfr. F. Engels, *El origen de la familia...*

los hombres los que definen las normas, vigilan su cumplimiento y establecen las sanciones para los transgresores. De allí que la doble moral sexual sea más estricta para las mujeres.

Otro rasgo de la moralidad positiva —común a todas las morales históricas— es su función de conservar el orden existente. Es decir, mantiene y perpetúa los privilegios establecidos: en el caso que nos ocupa, los masculinos. Los débiles —las mujeres— la aceptan para garantizarse a sí mismas la protección del grupo hegemónico y así cooperan a la conservación del principio de autoridad que en cierto sentido las protege. La renovación de la autoridad puede traer consigo el caos donde el débil sufre las peores consecuencias. Vemos que en muchas sociedades hay grupos de mujeres que se convierten en las guardianas del orden moral existente y, en general constituyen la parte más conservadora de las comunidades históricas.

### 3. LA EDUCACIÓN FEMENINA

La educación femenina tanto informal (en la familia y en la sociedad) como la formal (en las escuelas), tiende a conservar la hegemonía masculina.

Dado que la autoridad moral en última instancia la poseen los hombres, se condenan todos los intentos de autonomía femenina. En ese sentido, toda la fuerza educativa tiende a conservar, sostener y perpetuar las funciones sexuales que la sociedad necesita para los individuos que la forman.

La socialización progresiva de las mujeres, iniciada en el hogar y continuada en los colegios femeninos, no estimula el deseo latente de autonomía en las niñas. Por el contrario, más bien incita sus fantasías sexuales de satisfacción de deseos en forma vicaria, siempre a través de un hombre. En efecto, de su relación con un hombre se derivará su *status* social y aun su propia identidad femenina.\*

\*Las "imágenes femeninas" las crean los hombres, tanto las de apariencia física como las de los papeles de "madre" y "esposa ideal".

La meta última de esta formación que tiene su expresión más clara en los colegios solamente para mujeres, no hace énfasis en el crecimiento intelectual de las colegialas, sino favorece su ajuste y su adaptación sexual a un papel ancestral: la maternidad y la sumisión al esposo. Lo que tradicionalmente se conoce como "educación para la femineidad" no incluye excelencias intelectuales; por el contrario, fomenta la ignorancia. Por consiguiente la "esencia" de la femineidad radica fundamentalmente en aspectos negativos como son la debilidad del cuerpo, la torpeza de la mente, etcétera. En suma, la incapacidad para otro trabajo que no sea el doméstico.<sup>5</sup>

Tradicionalmente la educación para las mujeres ha perseguido el objetivo primordial de conformarlas para que cumplan un papel secundario dentro del trabajo creativo y de las jerarquías de poder dentro de la sociedad.

La educación sirve así para mantenerlas en su estado de dependencia con respecto de los hombres que garantizará su sometimiento a la procreación y al hogar. La forma de conseguir esto se logra a través de mantener a las mujeres en un nivel de preparación inferior en todos los órdenes respecto de la masculina.

Sintetizando, toda la educación femenina está orientada a mantener a la mujer dentro de su papel de reproductora y trabajadora doméstica; eliminarla del acceso a los trabajos más remunerados y, por tanto, los más valorados socialmente.

En el sentido anterior, puede afirmarse que la *condición femenina actual parte de la biología, obedece a las necesidades culturales y se sanciona por la doble moralidad positiva en todos los regímenes patriarcales. Se conserva y perpetúa a través de la educación femenina.*

<sup>5</sup> Cfr. G. Hierro, "La educación femenina formal e informal", en *Los Universitarios*, México, UNAM, Dirección General de Difusión Cultural, 1978, núms. 111-112, p. 16.

tanto éstas sean provechosas para el mayor número. Por otra parte, tampoco puede en rigor aducirse que la condición presente de desigualdad sexual es la mejor forma de arreglo social, puesto que, su contrario —la igualdad— como mejor sistema, no ha sido probada.

En vista de lo anterior, a continuación intentaré mostrar, en primer lugar, que la división de funciones sexuales constituye en la actualidad una realidad inoperante, puesto que no contribuye al interés social; en segundo lugar que, además de no contribuir a tal desarrollo en forma objetiva, las mujeres sufren una devaluación social que repercute, tanto sobre su propia felicidad (que constituye la de la mitad de la humanidad) como sobre la felicidad de la otra mitad del género humano. Puede pensarse que en otro tipo de situaciones históricas la tarea tradicional femenina haya sido valorada, incluso en pie de igualdad con la masculina; sea esto por tratarse de contribuciones equivalentes al bienestar social. Sin embargo, en la situación presente las condiciones demográficas y los requerimientos culturales para la transformación del mundo han sufrido cambios tan dramáticos, que la aportación femenina tradicional no satisface ya las demandas de utilidad social y que, por lo mismo, se considera a las mujeres aún menos valiosas que en épocas anteriores. A continuación analizo críticamente la situación antes descrita.

En el capítulo II del presente trabajo, destacué los tres elementos básicos que a mi juicio configuran la moralidad vigente: 1. La interpretación de la biología femenina, 2. La hegemonía masculina y, 3. La educación que se imparte específicamente a las mujeres. Estos tres factores condicionan el surgimiento de la *doble moral sexual*, que no se refiere únicamente a los aspectos propiamente genitales, sino que abarca la totalidad de la conducta sancionada moralmente.

En ese capítulo intenté hacer explícitos *los principios* que están en la base de la doble moralidad; en seguida procederé a su crítica, utilizando la teoría moral que desarrollé en el capítulo III: la ética normativa del interés, en el sentido siguiente:

A) La interpretación de la biología femenina pretende fundamentar la moralidad de la reproducción. Constituye ésta una

instancia de la *moral de la ley natural*, cuya superación crítica es posible en función de la teoría ética del interés.

B) La hegemonía masculina es producto de la institucionalización del “derecho del más fuerte”, que constituye el fundamento de la moral patriarcal que ejerce: *el derecho del padre*. Ésta es la autoridad que dicta la ley, de acuerdo con su interés universalizado, como si se tratara del interés humano. La ética del interés común posibilita desenmascarar tal supuesto.

C) La educación femenina, por último, que es la que consolida este estado de cosas, constituye, en verdad, más que una educación una “domesticación” de la mujer. Debe ser superada mediante otro tipo de educación que fomente los intereses femeninos y se convierta en el instrumento moral que garantice su desarrollo integral como seres humanos.

A continuación me referiré, en tres apartados sucesivos, a cada uno de los aspectos de la problemática antes mencionada.

## I. LA MORALIDAD DE LA REPRODUCCIÓN

La moralidad de la reproducción se sustenta en un fundamento naturalista. En efecto, el juicio moral que se enuncia respecto de esta función, implícitamente sostiene la idea de que lo bueno es todo aquello que se desprende en forma originaria de la biología; en ese sentido, la moralidad de la reproducción en las sociedades patriarcales, constituye una instancia de la llamada moral de la “Ley Natural”.

Como todos los planteamientos naturalistas, defiende una interpretación de las funciones naturales a partir de diversos argumentos. Dado que el cuerpo femenino está organizado para la procreación, lo natural y, por tanto, lo bueno consiste en que la mujer procrea. La consecuencia del cumplimiento de su función natural es positiva en el nivel personal y en el nivel social; en primer término porque al parecer, satisface la necesidad femenina de seguir su “instinto materno” y, al mismo tiempo, asegura la necesidad social de perpetuación de la especie.

En el sentido anterior, se homologa el cumplimiento de la función biológica reproductiva, a la satisfacción del interés in-



dividual y social. Si esto es verdad, es decir, que la condición de posibilidad del desarrollo integral de los individuos humanos fuera reproducirse, sí constituiría un deber moral hacerlo tanto para los hombres como para las mujeres, con el objeto de alcanzar su plenitud humana. Sin embargo, el mero hecho de reproducirse, en tanto que especie, obviamente no constituye una dimensión humana, dado que esta función es común a todos los seres vivos.

La dimensión humana supone proporcionarle a la procreación un sentido específico acorde con las finalidades humanas. Es decir que obedezca al criterio del interés. Maximizar la felicidad o placer mediante el ejercicio de la afectividad y de la solidaridad humana al desarrollar los valores propios de la procreación y el cuidado infantil. Para muchas personas la procreación constituye un sentido de vida: todos los esfuerzos, en cuanto a la tarea y el trabajo cotidiano pueden ser vividos en función del cariño y cuidado a los nuevos seres. Inclusive, la procreación se ha contemplado como una forma de inmortalidad, de continuación de sí mismo, a través de los nuevos seres producto del amor.

Por otra parte, desde el punto de vista de la comunidad, la procreación es deseable, si para la subsistencia y desarrollo de la misma fuera indispensable que todas las mujeres parieran. Entonces podría plantearse la reproducción como un deber moral. Sin embargo, hasta donde llega nuestro conocimiento, en ninguna sociedad fuera de la bíblica se ha planteado la recomendación de "creced y multiplicaos" como deber moral o legal. El único caso que conozco fue durante la Italia fascista. Se promulgó la ley de *Difesa della Stirpe* (defensa de la raza). Se prohibió entonces la difusión de los medios contraceptivos.<sup>1</sup> En otras sociedades actuales, cuyas tasas de natalidad son muy bajas, se premia la procreación mediante estímulos económicos o sociales. Sin embargo, no constituye nunca un deber legal, es decir, sancionado por los códigos legales; sólo se plantea como "deseable" desde el punto de vista nacionalista.

<sup>1</sup> C. Valabregue, *La educación sexual...*, p. 72.

## 1.1. LA LEY DE LA NATURALEZA

En efecto, como ya señalamos en el capítulo II, la interpretación de la biología femenina se erige el fundamento de la moralidad sexual positiva en las sociedades patriarcales. ¿Se justifica que la naturaleza constituya la norma moral? Para explicarlo primero es necesario precisar el concepto de "naturaleza" y, posteriormente, ver si es posible que de la naturaleza dependa la normatividad moral. Tradicionalmente se conocen tres significados del término "naturaleza": los dos primeros obedecen al concepto de lo *que es* y, el tercero, al de lo *que debe ser*.

En el primer sentido, se visualiza el término "naturaleza" como: sustancia o esencia, causa y totalidad. (Esta idea es la síntesis de los conceptos fundamentales de la metafísica aristotélica.) Las ideas anteriores se reúnen del siguiente modo: la naturaleza es principio de vida y movimiento de todo lo existente, en virtud de lo cual, la sustancia misma se desarrolla y resulta lo que es. La causalidad es inherente a la cosa que la produce; por tanto, la naturaleza es la totalidad de las cosas y la esencia del universo.<sup>2</sup> En el segundo sentido, la naturaleza se visualiza como principio de orden y necesidad; ésta es la concepción desde los estoicos hasta Kant, quien en la *Crítica de la razón pura* dice: "Entendemos por naturaleza (en el sentido empírico) el encadenamiento de fenómenos, en cuanto a su existencia, por reglas necesarias, es decir, por leyes."<sup>3</sup> El tercer sentido de naturaleza enuncia como principio recto, inscrito en la ontología humana, la forma de un instinto. La expresión siguiente: *Naturam sequi*, ha sido uno de los pilares fundamentales de la moralidad en varias escuelas filosóficas; también constituye la prueba, en muchos casos, para las doctrinas políticas. Los juristas romanos, por ejemplo, intentaron sistematizar el derecho bajo el famoso epígrafe: *ius naturale*, enunciado en leyes positivas.

<sup>2</sup> Aristóteles, *Física. Obras completas*, tomo 1, p. 586.

<sup>3</sup> E. Kant, *Crítica de la razón pura*, p. 342.

ción de *contra natura* con toda la carga ideológica negativa consecuente, se aplica para todos los trabajos que *no son extensión directa o indirecta de las funciones maternas*. Una vez más se utiliza el criterio de lo "natural", al que ya hicimos referencia, para justificar moralmente la formación de roles sexuales asimétricos en cuanto a valoración social, independientemente de la *contribución social de los individuos* a la utilidad social.

### 3.2. LAS ACTITUDES Y LOS VALORES FEMENINOS

Dado que las mujeres *deben* atraer a los hombres para cumplir el rol que la sociedad les asigna, el de ser madres, hay tres insistencias fundamentales que determinan el proceso de la educación femenina: lo *estético*, lo *emotivo*, la *pasividad* a la que hice ya referencia. El primer rasgo se refiere a la necesidad de "atraer" a los hombres; por tanto, las mujeres deben apegarse al ideal estético vigente; el segundo, la emotividad,\* constituye la garantía de que se cumplirá la función maternal con eficiencia; por último, la pasividad es la constancia de la sumisión femenina al papel secundario que se le ha asignado en cuanto a la creatividad y la dirección política y moral dentro de todas las sociedades patriarcales.

Las actitudes que antes mencionamos, se presentan poseyendo o encarnando valores complementarios a los que se desarrollan en la educación propiamente masculina. No se visualizan, en ningún caso, como valores secundarios. Éste es el proceso de *mistificación\*\** de lo femenino.

\* La "emotividad" femenina en muchos casos, no se refiere a un sentimiento moral de benevolencia o simpatía. Se trata de una falsa emotividad que en verdad representa una debilidad —real o aparente— frente a los sucesos cotidianos.

\*\* Se crea el *mito*, primero, de que no se trata de seres inferiores, sino "distintos" y luego se procede a la glorificación de la inferioridad real a través de conceptos tales como "el eterno femenino", el "segundo sexo", etcétera.

### 3.3. LA FALACIA NATURALISTA DEL SER AL DEBER SER

Los principios fundamentales de la educación femenina pretenden desprenderse, en primera instancia, de *lo natural* (al parecer de su biología, como ya expliqué en la sección dedicada a la moralidad de la reproducción). En este sentido:

Dado que la mujer de hecho es inferior físicamente al hombre, *debe* conservarse en esta inferioridad para garantizar su sumisión. No *debe* educársele, por tanto, en la adquisición de comportamientos que supongan agresividad, esfuerzo físico y eficacia.

Dado que la función reproductora no requiere iniciativa, *se deben* fomentar actitudes de pasividad que garanticen su cumplimiento repetido.

Dado que la mujer de hecho es inferior intelectualmente a los hombres, *debe* fomentarse la actitud de resolver sus problemas a través de procedimientos intuitivos (intuición femenina) que supone irracionalidad e ignorancia.

Dada su función en la reproducción, existe la necesidad de desarrollar primero los rasgos estéticos orientados a la formación de actitudes de seducción, de pseudodebilidad física e intelectual; todo aquello que se ajusta a los cánones estéticos, para las mujeres, vigentes en cada época y circunstancia histórica. Conforme al ideal de *pureza sexual, maternidad, esposa y/o colaboradora* en el trabajo masculino, *siempre* en puestos secundarios: enfermera que asiste al médico; secretaria, al ejecutivo; decoradora, al arquitecto, etcétera.

[La no racionalidad, la pasividad, la emotividad y lo estético, se erigen en directrices que orientarán la vida de la mujer, por medio de la educación informal, específicamente la que se adquiere en el hogar, que es el lugar primordial para la conformación de actitudes y valores, el centro de la consolidación y perpetuación de la concepción del mundo patriarcal contra la cual se erigen todos los movimientos feministas actuales.

Para lograr el cambio efectivo de esta concepción del mundo, existe la necesidad de que se lleve a cabo *la revolución copernicana de la educación femenina*. Para ello es necesario que *la reproducción deje de ser el sentido primordial de la vida*

de las mujeres, que se permita el reconocimiento de los intereses femeninos y se forme una nueva identidad femenina que constituya su ser auténtico.

#### 4. LA REVOLUCIÓN COPERNICANA EN LA EDUCACIÓN FEMENINA

La revolución copernicana en la educación femenina se avizora ya en el ámbito del hogar, centro de la transmisión y perpetuación de la ideología del padre, que es precisamente donde se suscitan los valores y las actitudes para el rol femenino. Se está dando, en la actualidad, la condición de posibilidad de una nueva concepción del mundo que proporcione una nueva jerarquía de valores en función de los intereses femeninos.

Enumerando lo anterior, pueden concluirse los siguientes puntos:

—En cuanto a la educación formal, la *mujer* debe entrar en las carreras que hasta ahora han sido etiquetadas de “masculinas” —como ya lo está haciendo en muchas sociedades— para que participe en forma general y efectiva en todos los ámbitos de la cultura, y en esa medida contribuya al bienestar social.

—En cuanto a la educación informal, una vez que se consolide la inclusión de las mujeres dentro de todos los ámbitos de la creación cultural y productiva, le exigirá una modificación radical del sistema de actitudes y de valores concomitantes que le permitan distinguir, por ejemplo: que lo racional en la conducta femenina es más valioso que lo *intuitivo*; que las actitudes activas en lo sexual, y en toda la gama de las relaciones humanas, supera el pseudovalor de la pasividad, en la que uno se torna instrumento del interés del otro, impidiéndose así una relación horizontal, condición de posibilidad de las relaciones humanas afectivas.

En suma, la legislación igualitaria para los dos sexos es un hecho en muchos países; sin embargo, aunque esta circunstancia es causa *necesaria* para la liberación femenina, no es causa *suficiente* para lograrla.

Se requiere que la educación informal, que conforma las actitudes y plantea los valores concomitantes sea enfatizada y transformada para completar el proceso de emancipación femenina.

He llegado al final de la investigación que me propuse. Los resultados alcanzados hacen patente la necesidad de reevaluar la maternidad, las relaciones políticas de los sexos y la educación femenina. Hay que tener siempre presente la finalidad última que, por otra parte, nos ha conducido a través de todo este trabajo: la realización del interés colectivo.

En las conclusiones que siguen, adelantaré algunas ideas acerca de la *ética feminista del interés*, que puede ser elaborada sobre las cenizas de la doble moralidad sexual, que hasta ahora ha impedido tanto a los hombres como a las mujeres alcanzar la felicidad deseada.

## 6.12 Fragmento de *Feminismo para Principiantes* de Nuria Varela

### LA MIRADA FEMINISTA

¿Para qué sirven las gafas?

El radicalismo de ayer se convierte en el sentido común de hoy.

GARY WILLS

Si son los ojos de las mujeres los que miran la historia, ésta no se parece a la oficial. Si son los ojos de las mujeres los que estudian la antropología, las culturas cambian de sentido y de color. Si son los ojos de las mujeres los que repasan las cuentas, la economía deja de ser una ciencia exacta y se asemeja a una política de intereses. Si son los ojos de las mujeres los que rezan, la fe no se convierte en velo y mordaza. Si son las mujeres las protagonistas, el mundo, nuestro mundo, el que creemos conocer, es otro.

Las nadies son millones en el mundo. Su experiencia no tiene altavoces y sus pies están sobre una tierra que no les pertenece pero que comprenden como ningún estadista. Las mujeres de La Dimas, una comunidad de El Salvador, explican la globalización mejor que Bill Gates: «Antes, con unas moneditas podíamos hacer una llamada de teléfono. Ahora, no tenemos el dinero que cuestan las tarjetas que necesitan las cabinas nuevas.»

Las mujeres afganas conocen los resortes de las relaciones internacionales: «Las grandes potencias necesitan el gas natural y las materias primas de las repúblicas asiáticas exsoviéticas en detrimento de Irán, Rusia e India. Un Afganistán estable se lo garantiza, aunque sea a costa de nosotras. Valen más los gaseoductos que la vida de las mujeres afganas.»

En China, las mujeres saben que no son deseadas porque tras tantos años con brutales políticas de natalidad que sólo permitían un descendiente, para la economía familiar, mejor que fuese varón. De los labios de las niñas salen frases como: «Yo nunca tuve el calor de un beso.» Las adultas que consiguen saber a tiempo el sexo del feto, cuando es femenino, abortan.

Todas hemos escuchado que íbamos a ser reinas, pero «un día pasaron por allí los ojos de una niña a la que le habían robado el cielo». Por ser niña; por haber nacido en Paquistán —y tener que casarse sin poder elegir marido—; en Argelia —y tener que abandonar su trabajo después de haber luchado contra los colonizadores—; en Bosnia —y haber sido violada en una guerra que nunca deseó—; en Burkina Faso —y sufrir la ablación de su clítoris—; en una familia gitana de la rica Europa —y casarse con quince años, virgen y representar de por vida el honor de su familia—; en la España del siglo XXI —y quedar huérfana porque su padre decidió que su madre merecía veinte puñaladas por desobediente.

Habría que escuchar la experiencia de una joven ingeniera soviética que trabaja como prostituta para entender que detrás de la caída del Muro de Berlín había algo más que una guerra fría, había personas, había mujeres.

Habría que escuchar a las madres iraquíes que ven morir a sus hijos para entender que detrás del bloqueo y las operaciones militares había seres humanos, había mujeres que tras conseguir la legalización de los anticonceptivos en un país árabe, no los podían utilizar porque el bloqueo impedía que atravesaran sus fronteras. Habría que escucharlas hoy, después de una nueva invasión estadounidense... pero para eso habría que ponerles los micrófonos y enfocarlas con las cámaras que siempre están ocupadas por líderes ambiciosos, clérigos rebeldes o políticos poderosos.

Habría que escuchar a las exguerrilleras centroamericanas para entender que además de muertos, la política de los ochenta en sus países supuso una sociedad desvertebrada donde desde entonces las mujeres se enfrentan solas a la lucha por la supervivencia de sus numerosos hijos. Habría que escuchar a las mujeres del mundo porque, por fin, ellas deberían tener la palabra.

Y, si las escucháramos, también las oiríamos reír y proponer, inventar y crear. Solucionar problemas, consolar tristezas, alegrar corazones. Ayudarse, trabajar, bailar y soñar. Ahí están las Mujeres de Negro, palestinas y judías juntas, desafiando a la violencia, gritando al viento que no son enemigas y construyendo paz. O las mujeres de la India, abrazándose a los árboles para frenar leyes devastadoras. O las mujeres africanas, negociando con sentido común para sus países, denunciando a las multinacionales por sus precios abusivos hasta en los medicamentos. O las indígenas, evitando que los comerciantes del norte patenten sus plantas,

sus conocimientos ancestrales, su sabiduría; diciendo no a los transgénicos. O a las mujeres europeas, luchando por la paridad que haga a las democracias occidentales merecerse el nombre. O a las mujeres españolas, manifestándose todos los 25 de cada mes, durante siete años, en invierno y en verano, en vacaciones y en Navidad para exigir que el país entero, hombres y mujeres, diga no a la violencia de género.

Si las mujeres hubiesen podido hablar, hoy los pueblos seríamos más sabios. Habríamos aprendido los conocimientos de los nueve millones de mujeres quemadas en la hoguera, porque eran tan inteligentes que parecían brujas. Recordaríamos el nombre de Murasaki Shikibu, la mujer que escribió la primera obra considerada una novela en el mundo. Fue en Japón en el año 1010. También nos sentiríamos orgullosos de Hildegarda de Bingen, la monja alemana (1098-1179), que además de monja fue escritora, filósofa, compositora, pintora y médica. Entre otras muchas cosas, autora del Libro de medicina compuesta, considerado como el libro base de la medicina. Así, cuando los fanatismos religiosos atacaran de nuevo, recordaríamos la frase de Hildegarda: «Cuando Adán miró a Eva quedó lleno de sabiduría.»

Sabríamos que la introducción de la física en el campo del conocimiento científico se dio con el libro *Institutions*, escrito por Emilie de Breteuil, marquesa de Chateler (1706-1749), gran matemática y filósofa. También recordaríamos a Alice Guy-Blanche (1873-1968), quien realizó la primera película con argumento en la historia del cine. Y también sabríamos que es una mujer la única persona que ha ganado el Premio Nobel en dos disciplinas diferentes. Marie Slodowska Curie (Polonia 1867-1934), quien en 1903 recibió el Nobel de Física junto a su esposo, Pierre Curie, por el descubrimiento y el trabajo pionero en el campo de la radioactividad y los fenómenos de la radiación. En 1911, Marie Slodowska Curie recibiría el Nobel de Química. A ella se le debe lo que hoy se denomina la «Edad del átomo».

Si hubiésemos podido escuchar a las mujeres, si pudiésemos escucharlas hoy, hombres y mujeres seríamos más sabios y las mujeres, además, tendríamos más autoestima y sospecharíamos ante los relatos en los que no hay ni rastro de nosotras.

Por eso, para dejar de ser miopes, las feministas se pusieron las gafas violetas. Sirven para ver las injusticias y una vez descubiertas, nombrarlas. La historia es selectiva porque no todo el mundo ha tenido la palabra. Una vez puestas las gafas, se ve claro que no hay razones naturales que justifiquen la desigual distribución de poder entre hombres y mujeres. Todo lo

relatado hasta ahora, la invisibilización de las mujeres, de sus logros y saberes, la violencia ejercida contra ellas... no ocurre porque sí. Para analizar, explicar y cambiar estas realidades, la teoría feminista ha desarrollado cuatro conceptos clave: patriarcado, género, androcentrismo y sexismo. Los cuatro están íntimamente relacionados.

### **ANDROCENTRISMO: EL HOMBRE COMO MEDIDA DE TODAS LAS COSAS**

El mundo se define en masculino y el hombre se atribuye la representación de la humanidad entera. Eso es el androcentrismo: considerar al hombre como medida de todas las cosas. El androcentrismo ha distorsionado la realidad, ha deformado la ciencia y tiene graves consecuencias en la vida cotidiana. Enfocar un estudio, un análisis o una investigación desde la perspectiva masculina únicamente y luego utilizar los resultados como válidos para todo el mundo, hombres y mujeres, ha supuesto que ni la historia, ni la etnología, la antropología, la medicina o la psicología, entre otras, sean ciencias fiables o, como mínimo, que tengan enormes lagunas y confusiones.

Por ejemplo, el androcentrismo de los antropólogos se discute desde hace ya un siglo. En 1968, el francés Marcel Mauss aseguraba que «se puede decir a nuestros estudiantes, sobre todo a los y a las que un día pueden hacer observaciones sobre el terreno, que nosotros no hemos hecho más que la sociología de los hombres y no la sociología de las mujeres o de los dos sexos». En sus estudios, los antropólogos despreciaban aspectos de la vida de los pueblos que visitaban, sólo porque creían, desde el punto de vista masculino, que no tenían importancia. Además, casi siempre, los nativos a quienes entrevistaban eran hombres, lo cual condicionaba la visión de la totalidad del poblado.

Esto que puede parecer anecdótico o sólo para expertos y expertas, es muy esclarecedor para analizar qué ocurre actualmente con los medios de comunicación. La visión androcéntrica del mundo decide y selecciona qué hechos, acontecimientos y personajes son noticia, cuáles son los de primera página y a qué o quién hay que dedicarle tiempo y espacio. Esa misma visión también decide, cuando ocurre un hecho, a quién se le pone el micrófono, quién explica lo que ha ocurrido, quién da las claves de los acontecimientos. Como los medios de comunicación configuran la visión que tiene la sociedad del mundo, perpetúan en pleno siglo XXI la visión androcéntrica. Un reto: que alguien busque la voz de las mujeres iraquíes entre los años 2003 y 2004, una época en la que todos los días se informaba sobre Irak en

periódicos, radios y televisiones. El mismo ejercicio se puede hacer con las mujeres afganas —a excepción de Masuda Jalal, la única mujer que se presentaba como candidata a las elecciones de octubre de 2004—, o con las palestinas a lo largo de 2007.

La distorsión del androcentrismo y sus terribles consecuencias también se dan en otras ciencias, como la medicina. Un ejemplo: popularmente, es de todos conocido que los síntomas de un infarto son dolor y presión en el pecho y dolor intenso en el brazo izquierdo. Pero, no es tan popular que éstos son los síntomas de un infarto ¡en un hombre! En las mujeres, los infartos se presentan con dolor abdominal, estómago revuelto y presión en el cuello.

## **PATRIARCADO**

Hasta que la teoría feminista lo redefinió, se consideraba el patriarcado como el gobierno de los patriarcas, de ancianos bondadosos cuya autoridad provenía de su sabiduría. De hecho, ésa es la interpretación que aún hace de la palabra la Real Academia Española.

Pero ya a partir del siglo XIX, cuando comienzan las teorías que explican que la hegemonía masculina en la sociedad es una usurpación, se utiliza el término patriarcado en sentido crítico. Es el feminismo radical, a partir de los años setenta del siglo XX, el que utiliza el término patriarcado como pieza clave de sus análisis de la realidad.

Una de las definiciones más completas de patriarcado la ofrece Dolors Reguant:

Es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible.

Analizar el patriarcado como un sistema político supuso ver hasta dónde se extendía el control y dominio sobre las mujeres. Buena parte de la riqueza teórica del feminismo de las últimas décadas procede de aquí. Al darse cuenta de que ese control patriarcal se extendía



también a las familias, a las relaciones sexuales, laborales... las feministas popularizaron la idea de que «lo personal es político». Es cuando se organizan los grupos de autoconciencia y, con ellos, un nuevo descubrimiento: las mujeres se dieron cuenta de que aquello que cada una pensaba que sólo le ocurría a ella, que tenía mala suerte, que había hecho una mala elección de pareja o cualquier otra razón, no era, sin embargo, nada personal. Eran experiencias comunes a todas las mujeres, fruto de un sistema opresor.

Todo esto fue determinante, por ejemplo, para el análisis de la violencia de género. Durante siglos, las mujeres se avergonzaban y se culpaban a sí mismas de la violencia que sufrían por parte de sus maridos y novios. En España, este sentimiento aún es común y hasta que el feminismo no consiguió que esta violencia apareciera en los medios de comunicación, miles de mujeres pensaban que el maltrato era normal, y que debían callar y aguantar porque lo que pasaba entre las cuatro paredes de su casa no le importaba a nadie.

El patriarcado es un sistema político. Su existencia no quiere decir que las mujeres no tengan ningún tipo de poder o ningún derecho. Una de las características del patriarcado es su adaptación en el tiempo. Son las victorias paradójicas. Por ejemplo, cuando el feminismo comenzó a exigir igual representación en política, se colocó a mujeres en las listas electorales, pero en los puestos del final, en los que se sabía que no iban a ser elegidas. El feminismo tuvo entonces que inventarse las listas cremallera: situar alternativamente una mujer y un hombre para asegurarse así que las mujeres también estarían entre las elegidas.

Otro ejemplo es lo que ocurre actualmente en las sociedades occidentales. Las mujeres han conseguido el derecho a la educación y al trabajo retribuido, pero la mayoría de quienes trabajan fuera de sus casas, tanto las asalariadas como las que han creado sus propias empresas, continúan encargándose mayoritariamente del trabajo doméstico y del cuidado de los hijos. Es la tremenda doble jornada o doble presencia. Aún más, aquellas que delegan esas tareas también abrumadoramente lo hacen sobre otras mujeres: más pobres o de más edad. Son las mujeres que trabajan en el servicio doméstico, en su mayoría inmigrantes, y las abuelas.

No todas las teóricas feministas utilizan el término patriarcado. Algunas prefieren usar «sistema de género-sexo». Para Celia Amorós, son expresiones sinónimas puesto que un sistema igualitario —explica—, no produciría la marca de género. Todo sistema patriarcal se

basa en la coerción y en el consentimiento: violencia y educación. Aunque también aquí las feministas radicales norteamericanas puntualizan. Ellas sostienen que no se puede hablar en realidad de consentimiento dentro del sistema patriarcal ya que las mujeres están excluidas desde el origen al no haber formado parte de los pactos entre varones. Afirman por tanto, que no puede haber consentimiento dentro de una relación de desigualdad.

Las formas de patriarcado varían. Así, en un país como Arabia Saudita, por ejemplo, donde las mujeres no disfrutan de ningún derecho fundamental, la realidad de las mujeres no se parece a la de las europeas que, al menos formal y legalmente, han conseguido sus derechos. En Europa, el patriarcado utiliza otros instrumentos, como los medios de comunicación, para mantener los estereotipos y los roles sexuales; la discriminación laboral y económica y, sobre todo, la violencia de género, que sigue existiendo en las sociedades occidentales contemporáneas en magnitudes estremecedoras. Por eso, es habitual encontrarse con ideas opuestas respecto a la actual situación de las mujeres en el mundo. Quienes no tienen en cuenta el patriarcado aseguran que las cosas han cambiado una barbaridad mientras que quienes lo perciben con nitidez afirman que «las cosas» no han cambiado tanto, aquello de «los mismos problemas que mutan sin desaparecer», que decía Diana Bellesi. Ambas posturas están en lo cierto. La vida de las mujeres en algunas partes del mundo se ha transformado, pero el patriarcado aún goza de buena salud.

El objetivo fundamental del feminismo es acabar con el patriarcado como forma de organización política.

## **MACHISMO Y SEXISMO**

El machismo es un discurso de la desigualdad. Consiste en la discriminación basada en la creencia de que los hombres son superiores a las mujeres. En la práctica, se utiliza machismo para referirse a los actos o las palabras con las que normalmente de forma ofensiva o vulgar se muestra el sexismo que subyace en la estructura social. Así, hay ocasiones en las que una expresión, un chiste, una descalificación, una observación, un comentario... son machistas y pueden resultar molestos, inoportunos o de mal gusto, sin que la persona que lo dice o hace sea sexista. Para entendernos, de alguna manera podríamos decir que el sexismo es consciente y el machismo inconsciente. Por eso, un machista no tiene por qué ser forzosamente un

sexista y, de igual manera, un sexista puede que no tenga ningún rasgo aparente de machista. Entonces, ¿qué es el sexismo?

El sexismo se define como «el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas». Es decir, ya no se trata de costumbres, chistes o manifestaciones de «poderío» masculino en un momento determinado, sino de una ideología que defiende la subordinación de las mujeres y todos los métodos que utiliza para que esa desigualdad entre hombres y mujeres se perpetúe.

Por ejemplo, machismo es un piropo mientras que sexismo es la división de la educación por sexos, que ha sido una constante hasta nuestros días y que ha oscilado entre enseñar a las niñas a coser y rezar únicamente, hasta la prohibición de ingresar en la universidad o ejercitar ciertas profesiones. El lenguaje también es un buen ejemplo del sexismo cultural vigente.

## **GÉNERO**

El concepto de género es la categoría central de la teoría feminista. La noción de género surge a partir de la idea de que lo «femenino» y lo «masculino» no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. Por género se entiende, como decía Simone de Beauvoir, «lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana». Es decir, todas las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos, capacidades y hasta carácter que se han exigido que tuvieran las mujeres por ser biológicamente mujeres. Género no es sinónimo de sexo. Cuando hablamos de sexo nos referimos a la biología —a las diferencias físicas entre los cuerpos de las mujeres y de los hombres—, y al hablar de género, a las normas y conductas asignadas a hombres y mujeres en función de su sexo.

Fue Robert J. Stoller, en 1968, quien primero utilizó el concepto de género:

Los diccionarios subrayan principalmente la connotación biológica de la palabra sexo, manifestada por expresiones tales como relaciones sexuales o el sexo masculino. De acuerdo con este sentido, el vocablo sexo se referirá en esta obra al sexo masculino o femenino y a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra; el adjetivo sexual se relacionará, pues, con la anatomía y la fisiología. Ahora bien, esta definición no abarca

ciertos aspectos esenciales de la conducta —a saber, los afectos, los pensamientos y las fantasías—, que, aun hallándose ligados al sexo, no dependen de factores biológicos. Utilizaremos el término género para designar algunos de tales fenómenos psicológicos: así como cabe hablar del sexo masculino o femenino, también se puede aludir a la masculinidad y la feminidad sin hacer referencia alguna a la anatomía o a la fisiología. Así pues, si bien el sexo y el género se encuentran vinculados entre sí de modo inextricable en la mente popular, este estudio se propone, entre otros fines, confirmar que no existe una dependencia biunívoca e ineluctable entre ambas dimensiones (el sexo y el género) y que, por el contrario, su desarrollo puede tomar vías independientes.

Después de este trabajo de Robert J. Stoller, fueron las feministas radicales quienes desarrollaron el concepto género. Así, Kate Millett explicaba:

En virtud de las condiciones sociales a que nos hallamos sometidos, lo masculino y lo femenino constituyen, a ciencia cierta, dos culturas y dos tipos de vivencias radicalmente distintos. El desarrollo de la identidad genérica depende, en el transcurso de la infancia, de la suma de todo aquello que los padres, los compañeros y la cultura en general consideran propio de cada género en lo concerniente al temperamento, al carácter, a los intereses, a la posición, a los méritos, a los gestos y a las expresiones. Cada momento de la vida del niño implica una serie de pautas acerca de cómo tiene que pensar o comportarse para satisfacer las exigencias inherentes al género. Durante la adolescencia, se recrudecen los requerimientos de conformismo, desencadenando una crisis que suele templarse y aplacarse en la edad adulta.

A todo esto añade Victoria Sau que las diferencias biológicas hombre-mujer son deterministas, vienen dadas por la naturaleza, pero en cuanto que somos seres culturales, esa biología ya no determina nuestros comportamientos. Y lo de la cultura y la evolución está muy claro en algunas cosas pero no en lo que a las mujeres se refiere. Así, aquellos que claman para que todas las mujeres tengan como prioridad en su vida dedicarse a criar hijos y cuidar maridos, no parecen muy dispuestos a regalar sus automóviles para trasladarse en burro de una ciudad a otra. Tampoco renuncian a colgar sus encíclicas en Internet. El primer propósito de los estudios de género o de la teoría feminista es desmontar el prejuicio de que

la biología determina lo «femenino», mientras que lo cultural o humano es una creación masculina.

Los estudios de género surgen en las universidades norteamericanas en la década de los setenta y en las españolas diez años después. Ya en los últimos veinte años, el estudio del género se ha incorporado a todas las ciencias sociales. Si el género es una construcción cultural, por fuerza ha de ser objeto de estudio de las ciencias sociales.

Los géneros están jerarquizados. El masculino es el dominante y el femenino el subordinado. Es el masculino el que debe diferenciarse del femenino para que se mantenga la relación de poder. Por eso a los muchachos, históricamente, se les ha pedido pruebas de virilidad. Y los peores insultos que pueden recibir los varones son todos los que sugieren en ellos «feminidad»: nena, gallina, nenaza, bailarina...

Ninguna de las grandes corrientes teóricas (marxismo, funcionalismo, estructuralismo...) ha dado cuenta de la opresión de las mujeres. Así, la consecuencia más significativa que provoca el nacimiento de la teoría feminista es una crisis de paradigmas: cuando las mujeres aparecen en las ciencias sociales, ya sea como objetos de investigación o como investigadoras, se tambalea todo lo establecido. Se cuestiona cómo se miden las investigaciones, cómo se verifican, la supuesta neutralidad de los términos y las teorías y las pretensiones de universalidad de sus modelos. La introducción de los estudios de género supone una redefinición de todos los grandes temas de las ciencias sociales.

Y también una revolución política. La tarea que se ha dado a sí misma la teoría feminista, distinguir aquello que es biológico de lo que es cultural, ha tenido una gran trascendencia política puesto que ha trasladado el problema de la dominación de las mujeres al territorio de la voluntad y de la responsabilidad humana.

Es decir, que si los salarios son distintos para los hombres y para las mujeres, es un problema político, no natural o biológico y dependerá de la voluntad política cambiarlo. Como los salarios, toda la desigual distribución de recursos: dinero, ocio, seguridad física, oportunidades. ¿Hay algo natural en decidir que no haya suficientes guarderías o residencias de ancianos o centros de día para mayores? ¿Hay algo natural en mantener el IVA de los productos higiénicos femeninos —compresas y tampones—, productos de primera necesidad

para todas las mujeres durante la mayor parte de su vida, como si fuesen artículos de lujo? ¿Hay algo de natural en decidir que toda una generación de ancianas que tuvieron prohibido por ley trabajar fuera de casa reciban pensiones no contributivas, las más bajas de la Seguridad Social?

Así, parafraseando a la popular obra ¿Por qué lo llaman amor cuando quieren decir sexo?, podríamos preguntarnos: «¿Por qué lo llaman sexo cuando quieren decir género?» O quizás es que no lo quieren decir. Recuerda Victoria Sau que la miopía en ocasiones se convierte en ceguera «al no reconocer los varones actuales que el tratamiento históricamente dado a las mujeres era el propio de una relación de abuso de poder que creó al dominante y a la subordinada, y no simplemente una cuestión de iguales mal avenidos». Un argumento, por cierto, que se emplea todavía con los malos tratos cuando en las noticias se repite: «Después de una fuerte discusión, fulanito degolló a su esposa», transmitiendo así la idea de que la violencia de género se desarrolla entre iguales. De esta manera se olvida —o niega— que el patriarcado existe.

Añade Sau: «Sin necesidad de estar expresamente escrito en un documento único al estilo de El Decálogo, el Corán o la Biblia, sino atomizado en cientos y miles de discursos «profesionales» de toda índole, había, —hay—, un tratado masculino suscrito explícita o implícitamente por la mayoría de los hombres para dar un determinado trato a las mujeres en tanto que seres declarados naturales. [...] Así se ven obligados a rechazar el feminismo en lugar de beneficiarse de él y a malograr sus avances políticos en democracia, por ejemplo, al negar la dimensión real de los hechos ocurridos entre ambos sexos, siendo la negación el más mórbido y peligroso de los mecanismos de defensa, que se vuelve irremediabilmente contra la persona que lo emplea.»

Sexismo, androcentrismo, género y patriarcado, cuatro conceptos clave que sirven como herramientas de análisis para examinar las sociedades actuales, detectar los mecanismos de exclusión, conocer sus causas y, tras haber atesorado todo ese conocimiento, proponer soluciones y modificar la realidad. Ponerla patas arriba, que de eso se trata, de construir un mundo en el que no exista una mitad invisible, sino mujeres y hombres libres y responsables de sus propias vidas. Como escribió Carmen Martín Gaité: «Abrid ya las ventanas. / Adentro las ventiscas / y el aire se renueve.»

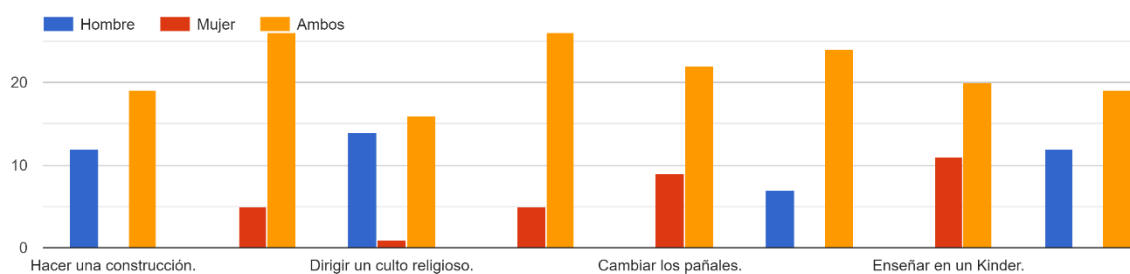
## 7 Evidencias

### 7.1 Evidencias de la sesión de encuadre

#### 7.1.1 Resultados de la Prueba diagnóstica

✓ Grupo A

1.- Identifica en el siguiente listado las acciones que asocias con el sexo masculino, femenino o ambos.



---

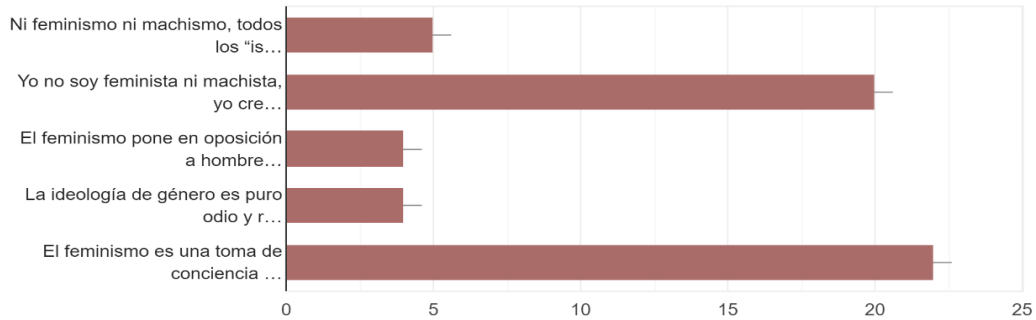
### Pregunta 1

---

Con la primera pregunta se pretendió identificar las creencias de las y los estudiantes con respecto a los roles de género. Aunque en casi todos los casos predominó la opinión de que ambos sexos pueden realizar cualquiera de las tareas mencionadas, los resultados muestran que el 47% de los encuestados considera que encabezar el ejército es una tarea masculina. Del mismo modo, 45% de las y los integrantes del grupo asocia al sexo masculino con la dirección de un culto religioso. Una de las tareas que más se vinculó con lo femenino fue la labor docente en los Kindergarten.

2.- Selecciona las frases con las que estés de acuerdo.

31 respuestas



---

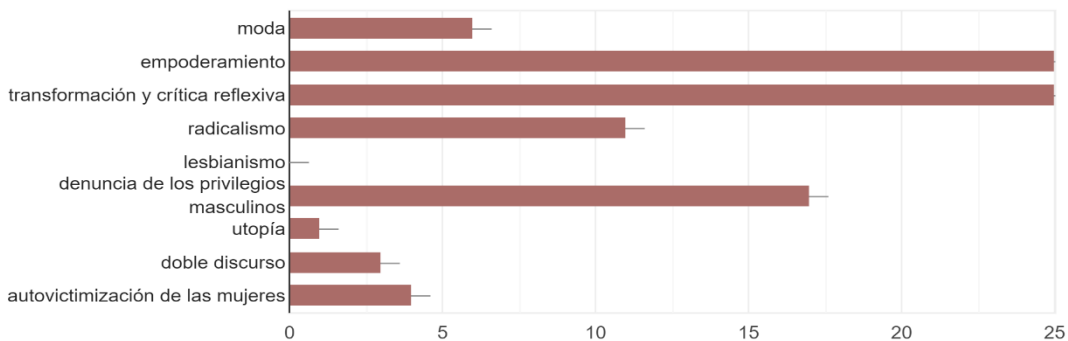
### Pregunta 2

---

Con esta pregunta pudo identificarse que el 64.5% de las y los encuestados piensa que el machismo y el feminismo son no solo conceptos equiparables, sino que ambos promueven una idea de igualdad de manera sesgada. Esta idea choca, sin embargo, con la frase E, pues si el feminismo es una toma de conciencia con respecto a la opresión femenina, ¿cómo entienden las y los alumnos del grupo el machismo? Afortunadamente pudimos aclarar y trabar con estos conceptos en la segunda sesión, dejando en claro que el machismo configura prácticas violentas y discriminatorias contra las mujeres sobre el prejuicio de que estas no son iguales a los varones.

3.- De las siguientes ideas, elige solo las que consideras relacionadas con el feminismo.

31 respuestas



---

### Pregunta 3

---

La ideología patriarcal empuja en la actualidad una campaña de desprestigio contra los feminismos y sus agendas, esto se ha visto en México por parte de grupos conservadores, entre los cuales están la iglesia y los medios de comunicación afines a la derecha. Por ello, se esperaba que las y los estudiantes tuvieran una concepción negativa, al estar poco familiarizados con el feminismo y empapados



con prejuicios en torno a él, especialmente por las manifestaciones y protestas más recientes en la Ciudad de México y en la UNAM. Esta prueba diagnóstica nos dejó ver, sin embargo, lo contrario, pues la mayoría de las y los alumnos del *grupo A* relacionan al feminismo con el empoderamiento de las mujeres, la transformación y la crítica reflexiva de nuestro estilo de vida; solo 4 de ellos opinaron que el feminismo es una autovictimización de las mujeres y 3 un doble discurso.

4.- ¿En qué son iguales las mujeres y los hombres? Puedes considerar cualquier aspecto (biológico, psicológico, moral, espiritual, etc.).

28 respuestas

Si cuando dices "iguales" te refieres a nuestra esencia, nuestro espíritu, o nuestra alma, está claro que si somos iguales.

Si te refieres a lo físico o al comportamiento y personalidad de hombre y de mujer, es obvio que no somos iguales.

En cualquier caso, tanto la mujer como el hombre son necesarios e igual de importantes.

creo que todos tenemos las mismas capacidades para dedicarnos a lo que queremos ser, en lo demás creo que si somos diferentes y que no tiene nada de malo

Fuera del lado biológico respecto al aparato sexual. Ambos podemos ser educados sin necesidad de hacer una separación. Ya que psicológicamente y socialmente ambos somos iguales.

Me parece que psicológicamente y espiritualmente son iguales.

Que los dos son seres humanos, tienen sentimientos y tienen sus cuerpos simétricos

Creo que somos iguales en todo lo social

---

#### *Pregunta 4*

---

Las preguntas 4 y 5 revelaron que las y los estudiantes no conciben diferencias entre hombres y mujeres, con excepción de las biológicas. En este sentido, tomaron el embarazo de la hembra humana como ejemplo. En cuanto a lo que nos hace iguales, algunos integrantes del grupo A afirmaron que la igualdad de ambos sexos se alcanzaría con igualdad de oportunidades. Llamó nuestra atención, por otra parte, la respuesta de un estudiante, según el cual, “la historia no ha tratado a las mujeres de la misma manera.”

5.- ¿En qué son diferentes las mujeres y los hombres? Puedes considerar cualquier aspecto (biológico, psicológico, moral, espiritual, etc.).

31 respuestas

Son diferentes biologicamente.

Nuestra estructura es diferente, anatómicamente hablando; por decir un ejemplo, las mujeres cuentan con una vagina y una vulva, mientras que los hombres tienen pene y testículos. Los hombres son heterocigotos (XY) y las mujeres homocigotas (XX). Ambos tienen características o actitudes que se espera que sigan creadas por la sociedad. Las oportunidades favorecen al sexo masculino la mayoría de las ocasiones.

La Fisonomía del hombre y la mujer.

La única diferencia entre hombres y mujeres es la biología, ya que las mujeres poseen vagina, mayor crecimiento en caderas y en senos, en comparación, los hombres poseen pene y les crece más los músculos, al igual que la espalda.

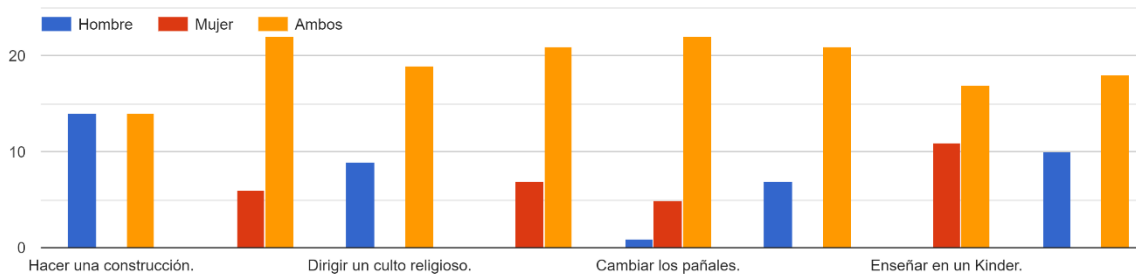
Genética y religiosa.

En los órganos sexuales, El sistema endocrino, manera de vestir que últimamente he visto varias campañas de la "moda sin género"

### Pregunta 5

#### ❖ Resultados del Grupo B

1.- Identifica en el siguiente listado las acciones que asocias con el sexo masculino, femenino o ambos.

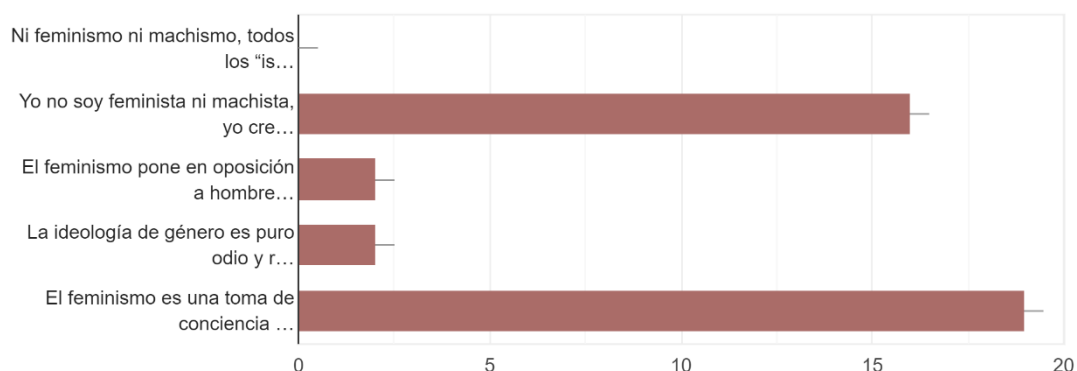


### Pregunta 1

En el *grupo B* se pudo constatar una percepción diferente con respecto a los roles de género. A pesar de que se registraron estereotipos, como que las mujeres realicen tareas de educación en los Kindergarten (39%) y los hombres dirijan a un ejército (35%), estas ideas no estuvieron cerca de compartirse por la mitad de las y los discentes de la clase. Las cifras reflejan que, desde la perspectiva de las y los jóvenes del sexto semestre de bachillerato, tanto hombres como mujeres pueden ejercer las tareas mencionadas. La única excepción a lo dicho anteriormente fue la construcción, pues el 50% de la población consideró que este quehacer les corresponde a los hombres.

2.- Selecciona las frases con las que estés de acuerdo.

28 respuestas



---

### Pregunta 2

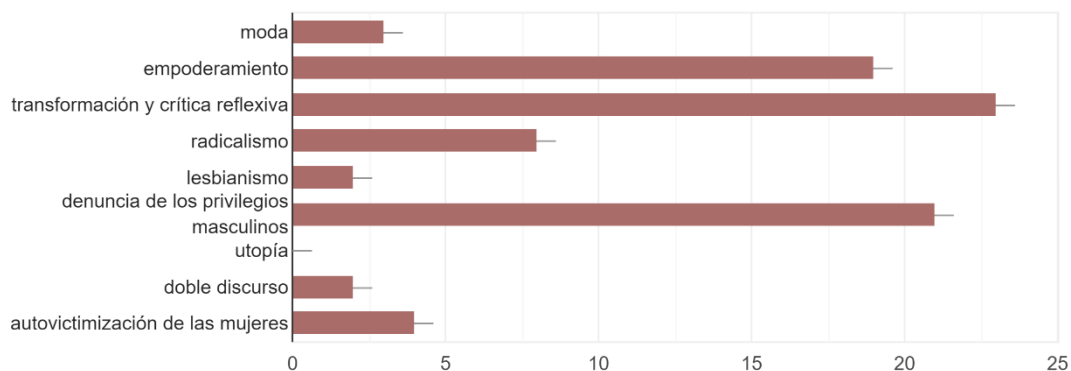
---

Como en el grupo A, los alumnos prefieren la igualdad sobre el machismo y el feminismo. La cuestión para desarrollar en clase será, entonces, escarbar en los supuestos detrás de su concepción de igualdad, pues este concepto de la ética no es neutro, no es universal ni está exento de contradicciones, sino todo lo contrario, como sugiere el feminismo de la igualdad. La igualdad es una prerrogativa formal, masculina, alineada con el sistema capitalista, etc.

Destaca por otro lado que el 67.9% de los estudiantes del grupo estén de acuerdo en que el feminismo es una toma de conciencia con respecto a la opresión masculina. Ello nos permitiría aventurar una hipótesis, a saber, que los estudiantes están interpretando las protestas feministas como una manifestación de lo anterior.

3.- De las siguientes ideas, elige solo las que consideras relacionadas con el feminismo.

28 respuestas



---

### Pregunta 3

---

La gráfica señala que las y los integrantes del grupo se decantaron por las palabras y frases que sí corresponden al feminismo: empoderamiento (67.9%), crítica reflexiva (82.1%) y denuncia de los privilegios masculinos (75%) fueron las opciones más seleccionadas. No obstante lo anterior, también se marcaron las opciones inadecuadas en muy pocos casos, lo que no implica perderlas de vista. Se tomaron estas últimas, en todo caso, como áreas de oportunidad, pues en las sesiones posteriores reparamos en estos prejuicios y se desmintieron. Por ejemplo, que el feminismo responda a una autovictimización de las mujeres.

Con respecto a las preguntas finales del cuestionario diagnóstico, las respuestas son variadas, aunque pudimos identificar algunas coincidencias. Tal es el caso de las diferencias biológicas (cromosomas, fuerza física) entre hombres y mujeres y las similitudes que expusieron las y los estudiantes en cuanto a los aspectos espirituales de las personas con independencia de su sexo

4.- ¿En qué son iguales las mujeres y los hombres? Puedes considerar cualquier aspecto (biológico, psicológico, moral, espiritual, etc.).

28 respuestas

Si cuando dices "iguales" te refieres a nuestra esencia, nuestro espíritu, o nuestra alma, está claro que si somos iguales.

Si te refieres a lo físico o al comportamiento y personalidad de hombre y de mujer, es obvio que no somos iguales.

En cualquier caso, tanto la mujer como el hombre son necesarios e igual de importantes.

creo que todos tenemos las mismas capacidades para dedicarnos a lo que queremos ser, en lo demás creo que si somos diferentes y que no tiene nada de malo

Fuera del lado biológico respecto al aparato sexual. Ambos podemos ser educados sin necesidad de hacer una separación. Ya que psicológicamente y socialmente ambos somos iguales.

Me parece que psicológicamente y espiritualmente son iguales.

Que los dos son seres humanos, tienen sentimientos y tienen sus cuerpos simétricos

Que sus cuerpos iguales en toda la constitución

---

#### *Pregunta 4*

---

Por otra parte, la composición psicológica y conductual se marcó como un criterio que diferencia a los unos de los otros. En este sentido, un alumno señaló que los hombres son más propensos a la agresividad, mientras que una de sus compañeras resaltó la seriedad que ponen en las mujeres en cualquier tarea.

5.- ¿En qué son diferentes las mujeres y los hombres? Puedes considerar cualquier aspecto (biológico, psicológico, moral, espiritual, etc.).

28 respuestas

pues en la forma de ser (todos), de actuar y físicamente

En mi punto de vista lo único diferente que llegó a percibir sería como dije anteriormente nuestra naturaleza biológica.

Creo que las únicas diferencias es la fuerza física que cada sexo tiene y los rasgos fisiológicos.

En qué cada uno tiene diferente forma de pensar, cada uno tiene diferentes actividades que realizar.

Solo somos diferentes en aspectos biológicos y puede en que una que otra cosa psicológica

Considero que únicamente son distintos biológicamente

En todos los aspectos difieren aunque sean en lo más mínimo

los hombres suelen ser mas agresivos que las mujeres aunque hay excepciones, en el campo laboral muchas veces prefieren contratar a los hombres

---

### *Pregunta 5*

---

## 7.2 Evidencias de la segunda sesión

### 7.2.1 Ejemplo de la Tarea 1

✓ Grupo A

Nirvana Heinze

Concepto	Definición	Ejemplo
<b>Sexo</b>	Sexo se refiere al hecho biológico que divide a los seres humanos según características fisiológicas tanto internas como externas.	Sexo masculino/hombre y femenino/mujer.
<b>Género</b>	El género se refiere a las características y roles sociales asociados a cada sexo.	<b>¿Cuántos géneros hay? No olvides citar tu fuente.</b> Según las OMS hay hasta 112 géneros <b>Anota tres ejemplos:</b> 1.- demisexualidad 2.- bisexualidad 3.- asexualidad
<b>Patriarcado</b>	Se denomina patriarcado a toda forma de organización social cuya autoridad se reserva exclusivamente al hombre o sexo masculino. En una estructura social patriarcal, la mujer no asume liderazgo político, ni autoridad moral, ni privilegio social ni control sobre la propiedad.	<b>¿En qué institución se manifiesta el concepto de patriarcado?</b> La iglesia <b>Justifica tu elección.</b> La iglesia impone ciertas normas que ponen al varón como el centro y a la mujer como un objeto del que varón dispone
<b>Sexismo</b>	Conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino.	“Las mujeres solo piensan en ropa.” “Los hombres deben proveer y las mujeres cuidar”
<b>Machismo</b>	El machismo es una ideología que engloba el conjunto de actitudes, conductas, prácticas sociales y creencias destinadas a promover la superioridad del hombre sobre la mujer, o autosuficiencia y orgullo del hombre en varios ámbitos de la vida.	“Déjale el trabajo a los hombres.” “Hombre de negocios.”

❖ Grupo B

Concepto	Definición	Ejemplo
<b>Sexo</b>	Se refiere a la biología, a las diferencias físicas/biológicas entre los cuerpos de varones y mujeres	Los cromosomas sexuales, los factores físicos, el sistema reproductivo, etc.
<b>Género</b>	Es la categoría central de la teoría feminista, que dicho concepto hace referencia a todas las normas, obligaciones, comportamientos, pensamientos, capacidades y hasta el carácter que se han exigido que tuvieran las mujeres por ser biológicamente mujeres, a las normas y conductas asignadas a varones y mujeres en función de su sexo y no pone en duda las diferencias biológicas entre ambos sexos.	<p><b>¿Cuántos géneros hay? No olvides citar tu fuente.</b></p> <p>El informe de la ONU reconoce por el acrónimo LGBTI, cinco tipos de identidad de género. Estos son: lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales. La intersexualidad, se refiere a todas aquellas personas que tienen características sexuales atípicas.</p> <hr/> <p><b>Anota tres ejemplos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1.-Heterosexualidad</li><li>2.-Homosexualidad</li><li>3.-Bisexualidad</li></ol>
<b>Patriarcado</b>	Es una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres; del marido sobre la	<p><b>¿En qué institución se manifiesta el concepto de patriarcado?</b></p> <p>En la familia</p>

esposa; del padre sobre la madre, los hijos y las hijas; de los viejos sobre los jóvenes y de la línea de descendencia paterna sobre la materna.

El patriarcado ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, quienes se apropiaron de la sexualidad y reproducción de las mujeres y de su producto, los hijos, creando al mismo tiempo un orden simbólico a través de los mitos y la religión que lo perpetúan como única estructura posible.

---

**Justifica tu elección.**

Considero que en una familia, se vuelve un sistema patriarcal porque el papá o el esposo, o bien, el individuo de sexo masculino asume la responsabilidad de líder del grupo o seno familiar y toma decisiones que afectan el tipo de vida que lleva el grupo

---

**Sexismo**

Es el conjunto de todos y cada uno de los métodos empleados en el seno del patriarcado para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino. El sexismo abarca todos los ámbitos de la vida y las relaciones humanas.

El que las mujeres solo puedan ejercer ciertas profesiones.

El lenguaje también es un buen ejemplo del sexismo cultural

---

**Machismo**

Consiste en la discriminación basada en la creencia de que los hombres son superiores a las mujeres.

El machismo se utiliza para referirse a los actos o las palabras con las que normalmente de forma ofensiva o vulgar se muestra el sexismo que subyace en la estructura social.

Un piropo o que la mujer haga lo que el hombre indica con o sin violencia.



### 7.3 Evidencia de la tercera sesión

#### 7.3.1 Exposiciones

- ✓ Grupo A

**“La moralidad vigente condena a las mujeres a la procreación si desean éstas ejercitar su genitalidad”**



*Presentación del equipo 3 del Grupo A*

**Hegemonía:** Supremacía que ejercen una o varias personas sobre otra u otras.

**Masculino,na:** Calidad del sexo masculino, o lo que es propio exclusivamente de él. Del ser que está dotado de órganos para fecundar.

**Hegemonía Masculina:** Es definida por sus valores opresivos y dominantes, sus componentes misóginos y homofóbicos, su validación homosocial, y su inherente fragilidad, para finalmente criticar su naturaleza violenta y dañina que no sólo afecta a las mujeres, sino también a los mismos hombres.

*Presentación del equipo 4 del Grupo A*

❖ Grupo B

## Absoluto control del ser femenino

El patriarcado produce la sujeción de la figura femenina a su juicio y aprobación, así como muchos aspectos en la vida de todas las mujeres desde temprana edad.

- La subyugación de su vida emocional, intelectual y sexual.
- Rasgos valorados en el hombre tales como la agresividad, la autoafirmación y la independencia son altamente rechazados en el comportamiento femenino.



*Presentación del equipo 2 del Grupo B*

### Párrafo 2:

“La autoridad moral de los hombres deriva, en primera instancia de la inferioridad en cuanto a fuerza física del sexo femenino y del poder económico masculino concomitante que se institucionaliza en las sociedades patriarcales.”



**FUERZA** → **DEBILIDAD**

- |             |                |
|-------------|----------------|
| • Poder     | • Inferioridad |
| • Control   | • Sumisión     |
| • Autoridad | • Obediencia   |
| • Eficacia  | • Deficiencia  |

La economía patriarcal permite los proyectos de vida en relación a la familia: Hijos cuidados por su madre gracias al sustento del padre, que no solo debe aportar alimento sino también estabilidad y seguridad.

*Presentación del equipo 3 del Grupo B*

### 7.3.2 Ejemplo de una Rejilla

✓ Grupo A

<b>Ética feminista de Graciela Hierro</b>					
<b>Equipo 1</b>	<b>Equipo 2</b>	<b>Equipo 3</b>	<b>Equipo 4</b>	<b>Equipo 5</b>	<b>Equipo 6</b>
Inferiorización Femenina. Los hombres con su fuerza han hecho menos a las mujeres, excluyéndolas de la educación, voto, derechos.	El control de la sexualidad femenina. Todas las sociedades han tenido una reglamentación para la vida de las mujeres, utilizándolas como objetos sexuales.	La biología diferencial y la doble moralidad. Lo natural para las mujeres es procrear y hacerse cargo de los suyos; los hombres pueden disfrutar libremente de su sexualidad, mientras las mujeres no.	Hegemonía masculina. La autoridad de los hombres radica en su fuerza, se han apoderado del sector político, moldeando reglas sociales para controlar a las mujeres.	La moralidad de la reproducción. Una mujer no es mujer hasta que es madre.	Las actitudes y valores femeninos. Las mujeres deben ser pasivas y fomentar la estética.

**Alumna D.R. del Grupo A**

❖ Grupo B

<b>Ética feminista de Graciela Hierro</b>					
<b>Equipo 1</b>	<b>Equipo 2</b>	<b>Equipo 3</b>	<b>Equipo 4</b>	<b>Equipo 5</b>	<b>Equipo 6</b>
La mujer solo sirve para la procreación, por lo que es inferior al hombre debido a la "debilidad" física femenina, al sentido de maternidad y sobre todo, porque se deja llevar por el amor y no por la racionalidad.	Las mujeres solo sirven para satisfacer el placer sexual masculino y para la reproducción. Se ha sexualizado tanto a la mujer que ya se ha hecho producto de consumo (prostitución y pornografía), por lo que la mujer se ve como un	El hombre puede tener una sexualidad abierta pero la mujer no, ella solo se dirige a la reproducción. Por ello se habla de una doble moralidad. Entonces la mujer se ve como un objeto de procreación y crianza.	La autoridad masculina surge de la fuerza física y el poder económico que se supone tiene el hombre, todo esto creado por las sociedades patriarcales, de ahí que los hombres tengan más libertan sobre todo hablando de	Ya que el cuerpo femenino está organizado para la procreación, lo correcto y por lo tanto, lo bueno, sería que se cumpla esta función. Al hacerlo se saciaría la necesidad individual de la mujer (por el instinto materno) y	Las actitudes y valores femeninos han ido cambiando con el tiempo, pero siempre cumpliendo un estereotipo que se ha creado sobre cómo debe comportarse una mujer y sobre todo apegándose a un ideal estético. Una de las ideas más viejas que se tienen es que la

	objeto sexual, haciendo que pierda sus derechos. Además se ha creado un estereotipo sobre cómo deben ser ellas.		la sexualidad. Sin embargo, son ideas tan viejas que se consideran naturales incluso para las mujeres.	de la sociedad de perpetuar la especie.	mujer no debe ser educada porque su función reproductiva y de crianza no necesita conocimientos; por ello en el ámbito laboral es muy común que los puestos secundarios sean para las mujeres.
--	---	--	--	---	--

**Alumna V del Grupo B**

---

### 7.3.3 Ejemplo de una Reflexión

✓ Grupo A

#### **El coronavirus y su impacto en las mujeres**

Nuestra sociedad se encuentra enfrentando un gran reto este año: la pandemia por el nuevo coronavirus surgido en China. Esta situación ha causado diversos problemas y como civilización hemos tenido que hacer ciertos ajustes en nuestras vidas. La mayoría de los países han estado en un periodo de confinamiento, actividades económicas se han detenido y las medidas de higiene han incrementado. Sin embargo, en esta situación debemos pensar en cómo es que impacta a los distintos estratos de la población y a su vez, cómo impacta a las mujeres.

Hay que recordar que nuestra sociedad, desafortunadamente, todavía vive a través de una perspectiva con roles de género marcados favorecidos por la parcialidad implícita con la que somos educados desde que nacemos. Debido a esto, podemos analizar cómo es que, una vez más, la posición de las mujeres en esta contingencia tiende a ser negativa.

Un ejemplo de esto es la gran cantidad de mujeres que trabajan como enfermeras. Según la INEGI, en México solamente el 15% del personal de enfermería son varones (2018), haciéndonos saber que en esta pandemia, las más expuestas son las mujeres, pues la

enfermería es la carrera que se encarga de estar al pendiente de los pacientes y que, además, generalmente involucra una mayor proximidad a estos.

Las mujeres en su mayoría cuidan a los enfermos de COVID 19, por tal razón tienen mayores posibilidades de un contagio, el cual impacta negativamente su salud. Al estar en casa tienen mayores probabilidades de sufrir violencia por parte de su marido o hasta de los propios hijos, ya que como sabemos los roles de género; las conductas y los comportamientos que marcan la sociedad le ceden el mando y el "derecho" de golpear a las mujeres a los hombres, hay investigaciones que apoyan dicha afirmación; donde se recalca el aumento de estrés, ansiedad, o miedo, los cuales no justifican la violencia, pero son un factor de ella.

Retomando la salud actual de las mujeres; ésto es una consecuencia de las ideas e imposiciones sociales que apoyan y benefician al hombre al lado de la mujer, esas ideas son: los puestos profesionales y de alto rango son exclusivos de los hombres, dejando los puestos de menor rango para las mujeres, no sería verdadero afirmar que ésta idea es general; pero sí en su mayoría, como ejemplo está; el puesto de enfermería lo desempeñan en su mayoría mujeres y el de doctor en su mayoría hombres. Ahora no, pero en la antigüedad la educación era exclusiva de los hombres, permitiendo el desarrollo profesional de únicamente de los varones, es difícil ver jubilada a una mujer, por lo citado anteriormente y dejando con un contacto menor a los hombres que a las mujeres del COVID 19.

Así mismo, desde una perspectiva tanto personal como general, durante esta contingencia, aunque no todos los casos son de violencia, aún existen actitudes o comportamientos de micro machismo, obviamente este tipo de comportamientos son los que vivimos a diario, sin embargo en estos días se ha dado a relucir más. Seguimos teniendo la idea de que la mujer debe hacer los deberes de la casa, cuidar a los hijos y ahora más que nunca supervisar el orden del hogar, estar pendiente que los hijos cumplan con las tareas o atender al esposo que trabaja desde casa, dando a entender que funciones tiene cada quien en el hogar pero siempre minimizando el papel de la mujer en este en cualquier circunstancia.

Esta contingencia ha subido los casos de violencia familiar, pero no solo por parte de su pareja, si no también, por parte de su familia. Esto se ha dado a nivel mundial, antes las víctimas podían escapar de sus agresores yendo a la escuela o al trabajo, y al estar bajo un mismo techo son vulnerables a sufrir violencia., cuando estos casos se presentan tratan de buscar ayuda, pero, al estar ocupadas las líneas de ayuda por los casos de COVID estas

mujeres se ven forzadas a dos opciones aguantar o utilizar otro medio como las redes sociales para dar aviso de lo que están sufriendo y esperar a que las autoridades puedan hacer algo. Lamentablemente hay situaciones extremas en las cuales puede llegar a haber agresiones físicas fuertes, incluso llegando al borde de la muerte si las mujeres no cumplen con lo que el agresor les exige dentro de la casa.

Pero no todo es tragedia ante la situación, hay mujeres que están buscando hacer frente a la pandemia y lo han logrado, haciendo que se genere respeto hacia ellas y no solo se les vea como un objeto.

#### ❖ Grupo B

### **Covid vs Mujeres**

"De acuerdo con la ONU, el coronavirus golpea tres veces a las mujeres: por la salud, por la violencia doméstica y por cuidar de los otros (Noticias ONU, 2020)."

En este documento vamos a realizar una reflexión sobre cómo el Covid 19 ha afectado sobre todo a las mujeres, aunque sabemos que esta pandemia ha afectado a todos en el mundo, niños, personas de la tercera edad, trabajadores, entre otros, las mujeres no se quedan atrás. Es bien sabido que a lo largo de la historia la mujer ha sufrido de muchas maneras, entre esas, violencia doméstica pero hasta los últimos años es que la mujer ha luchado por combatir la violencia de género, el abuso, acoso, entre otras. Sin embargo, el Covid-19 ha afectado a la mujer en muchos aspectos: en la salud, en el hogar y al cuidar a otros porque se tiene la idea de que la mujer es la que debe de cuidar a los hijos o al esposo.

El video nos dice que las mujeres somos las más afectadas en cualquier sentido o desde cualquier perspectiva que la veamos pues en todo el mundo la mujer tiene un papel fundamental en la sociedad, en un hospital por ejemplo, nos menciona que hay más enfermeras que enfermeros, pero el Covid-19 ha afectado a la mujer en la salud porque de igual manera que los demás, también corren el riesgo de salir infectadas, desde una niña hasta una mujer de la tercera edad y no han quedado exentas las mujeres embarazadas, y no solo es eso, en cualquier parte del mundo, hay locales o trabajos en las que solo las mujeres son responsables de su trabajo porque son dueñas de algún lugar o algo parecido, también tenemos a las mujeres que son mamás solteras y que también tienen que llevar un sustento a su casa para poder tener en buenas o en las mejores condiciones a sus hijos

porque no cuentan con el apoyo del papá de los hijos, que eso también es considerado violencia.

Un pilar de este problema es que en realidad todos esperamos algo de alguien, y en este rubro, las mujeres se han visto más afectadas debido a todas las normas y estándares a los que estamos sujetas; bajo esta premisa y relacionándolo con el tema, podemos decir que en esta pandemia, la sociedad espera de las mujeres, que cuiden a los otros, como es el ejemplo de la guardería, las enfermeras, doctoras, el caso de la señora con el desinfectante casero, las señoras de la verdulería etc. mujeres sin profesiones como estas también están sujetas a esto, ya que se espera que cuiden a sus familias estando en casa, realicen los trabajos del hogar, y muchas de ellas también están sujetas a una jornada laboral en línea, que hace el trabajo mucho más pesado.

Muchas veces el trabajo en casa es el doble del que normalmente hacemos y personas, instituciones o con quien se colabore normalmente no toman en cuenta que fuere de nuestra rutina por más encerrados que estemos se pueden llegar a generar otras actividades, las mujeres muchas veces siguen esta costumbre de que al estar presentes en casa ellas se ocupan de todo, y en muchas familias los integrantes restantes no hacen nada por cambiar esa situación, al ocuparse de la casa ocupan el tiempo en el cual tendrían que estar haciendo sus tareas laborales, o las personas con las cuales se colabora creen que tendrán a su disposición el mismo tiempo que asignaban al trabajo y dejan actividades desmedidas.

Algo que la cuarentena también nos ha mostrado es que en general estamos acostumbrados a cierta rutina, en la cual, debido a las responsabilidades de cada quién, convivimos poco o nada con las personas que vivimos, y de un día a otro estar todos juntos todo el día ha desatado disputas que incluso pueden llegar a violencia física, o la ya existente aumenta considerablemente, como nos lo muestra el video, muchas mujeres violentadas no tienen cómo huir de ello.

Durante la cuarentena es normal que todos los integrantes de la familia generen un sentimiento de apatía, hartazgo, desesperación entre otros, esto pesa sobre todos los involucrados en la familia, pero para la mujer al ser un pilar muchas veces en el ámbito familiar este peso se multiplica, un ejemplo es cuando los niños de la casa se aburren, usualmente es “papá estoy aburrido” - “dile a tu mamá”. El hecho de que la mujer esté más presente en casa la hace más vulnerable a que sus actividades diarias se multipliquen.

La violencia para la mujer en casa empieza desde que se le asignan la mayoría de las actividades a ella, aunque ella también está cansada, harta, triste, sin motivación por el encierro no se toma en cuenta muchas veces y se siguen imponiendo actividades en las cuales toda la familia podría cooperar. Es importante que todos y todas pongamos de nuestra parte para hacer la cuarentena más amena, si nos sentimos mal emocionalmente, si ya no queremos seguir con algo por desmotivación, si notamos que alguien de nuestra familia se encuentra mal no nos cuenta nada tratar de cambiar esa situación, es difícil para muchos debido a nuestra vida rápida, agitada, sin tiempo para pensar de más, pero se puede generar un cambio y lo más importante, no perjudicar a terceros, hay que pensar “si yo me siento mal, es probable que mamá también, que mi hermana también, quien sea también” . No hay que generar una carga más, hay que quitarla.

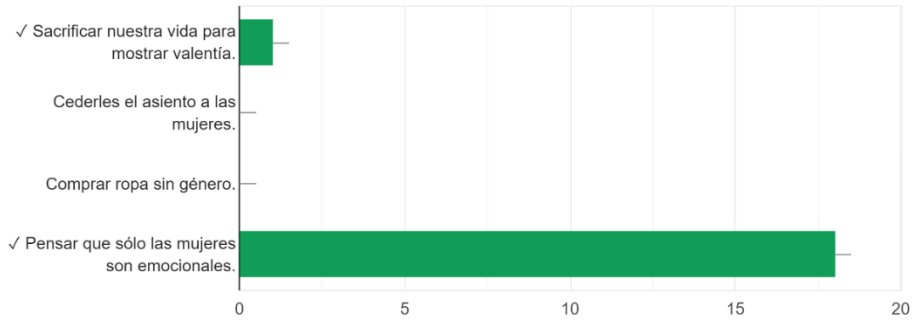


## 7.4 Evidencias de la cuarta sesión

### 7.4.1 Resultados del Post-test

1.- Marca en el siguiente listado las acciones que asocies con estereotipos de género.

19 de 19 respuestas correctas



---

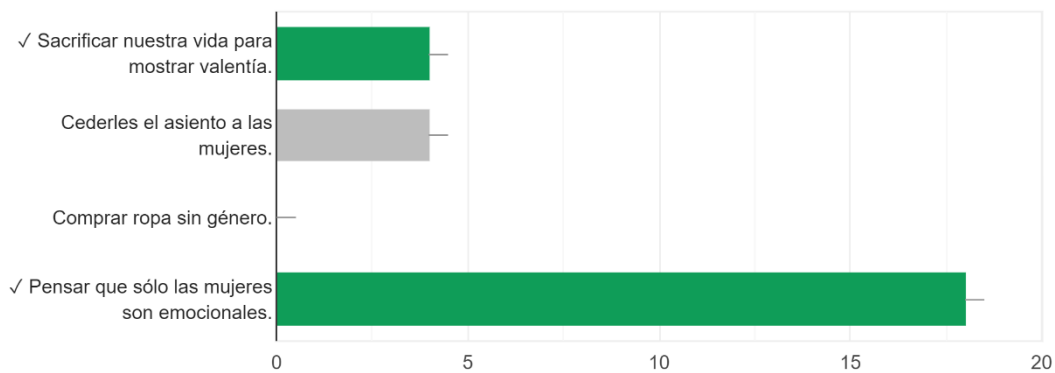
#### Grupo A

---

La primera pregunta de esta evaluación recibió varios comentarios de parte de las y los estudiantes, pues una de las opciones de respuesta les pareció ambigua: a saber, “cederles el asiento a las mujeres”. Se explicó entonces, que esta acción no va ligada necesariamente a un estereotipo de género, pues se puede realizar sin que haya una consonancia con un prejuicio de este tipo. Además, no se señaló en este inciso que el acto fuera de un hombre hacia una mujer.

1.- Marca en el siguiente listado las acciones que asocies con estereotipos de género.

22 de 26 respuestas correctas



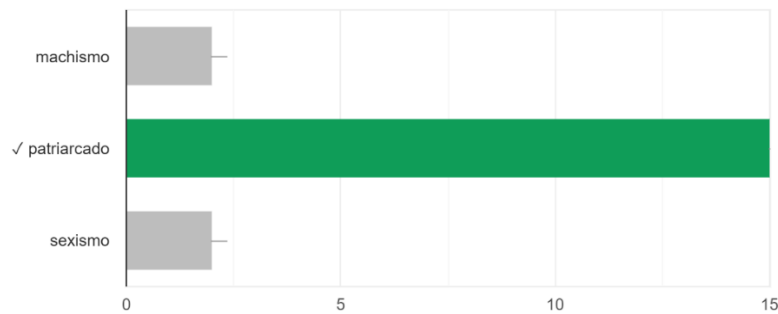
---

#### Grupo B

---

2.- ¿Qué concepto se relaciona con la siguiente imagen?

15 de 19 respuestas correctas



---

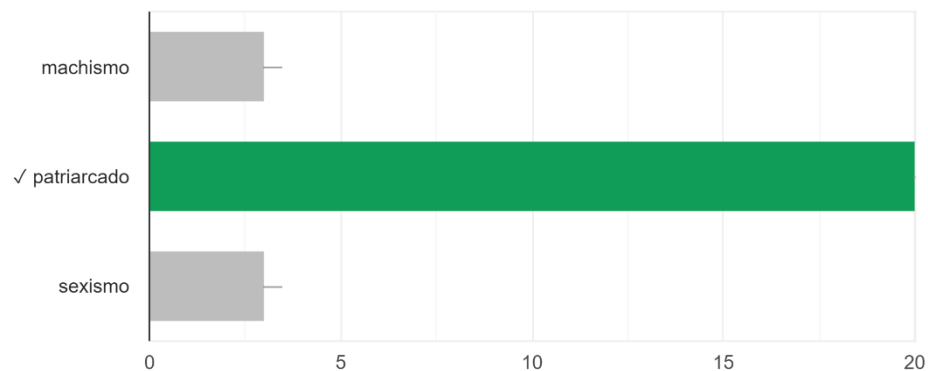
### **Grupo A**

---

En esta pregunta se mostraba a un grupo de cuatro hombres, encabezados por el periodista López Dóriga, discutiendo sobre “el feminismo hoy en día”. Esta fotografía se conecta con el concepto de patriarcado, pues da cuenta de cómo los varones detentan los espacios públicos y excluyen a las mujeres hasta en los tópicos que, en primer lugar, les compete a ellas tratar. Los resultados muestran que las y los estudiantes de ambos grupos se percataron de la relación entre esta práctica y el concepto de patriarcado.

2.- ¿Qué concepto se relaciona con la siguiente imagen?

20 de 26 respuestas correctas



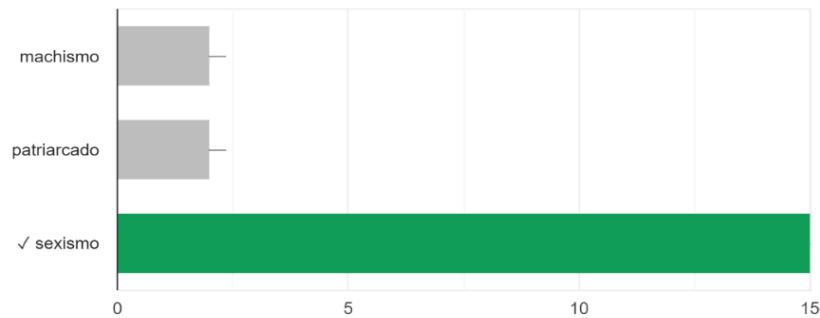
---

### **Grupo B**

---

3.- ¿Qué concepto se relaciona con la siguiente imagen?

15 de 19 respuestas correctas



---

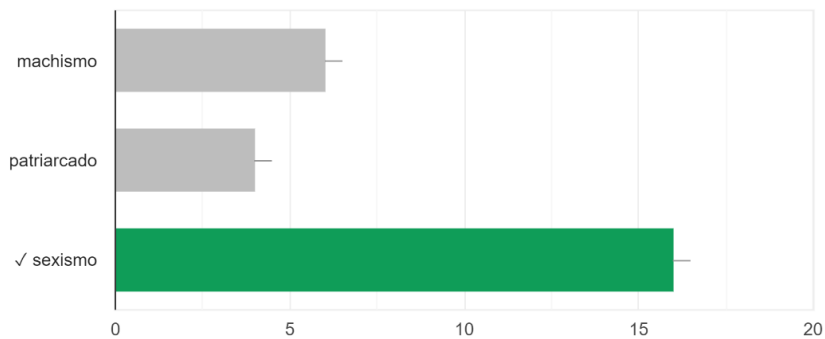
### **Grupo A**

---

Las preguntas 3 y 4 del cuestionario también despertaron dudas. En estos puntos, las y los discentes debían diferenciar el sexismo del machismo a través de dos fotografías. En una, que representaba el sexismo, se invisibiliza a una mujer futbolista (“Messi, Higuain y una mujer, candidatos al mejor gol del año”); en la otra, que transmitía el mensaje “Para ti, ¿quiénes lavan mejor, las esposas o las suegras?”, se compartía un mensaje machista. Se les recordó, entonces, a las y los estudiantes que el segundo concepto implica asunciones sobre los roles de género (en este caso, las mujeres lavan los trastes), en las que los hombres tienen la última palabra (las esposas lo hacen mejor o peor).

3.- ¿Qué concepto se relaciona con la siguiente imagen?

16 de 26 respuestas correctas

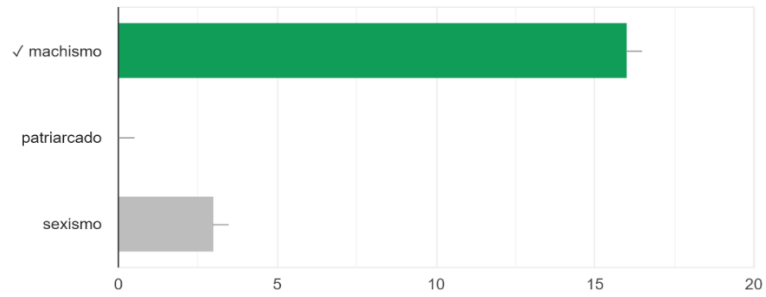


---

### **Grupo B**

---

4.- ¿Qué concepto se relaciona con la siguiente imagen?  
16 de 19 respuestas correctas

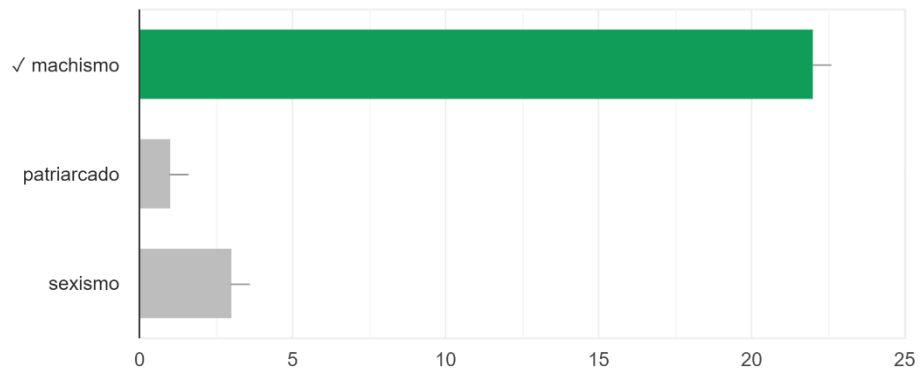


---

---

**Grupo A**

4.- ¿Qué concepto se relaciona con la siguiente imagen?  
22 de 26 respuestas correctas



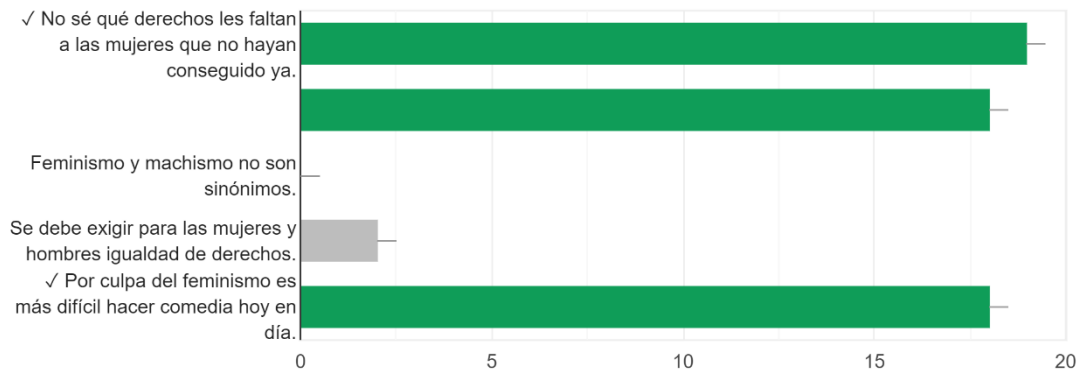
---

---

**Grupo B**

5.- Selecciona tres frases que sean un prejuicio machista.

17 de 19 respuestas correctas



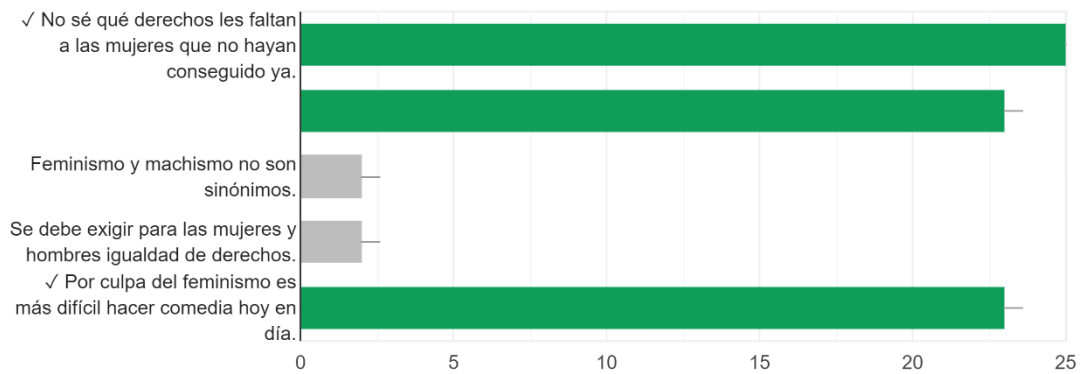
---

**Grupo A**

---

5.- Selecciona tres frases que sean un prejuicio machista.

20 de 26 respuestas correctas



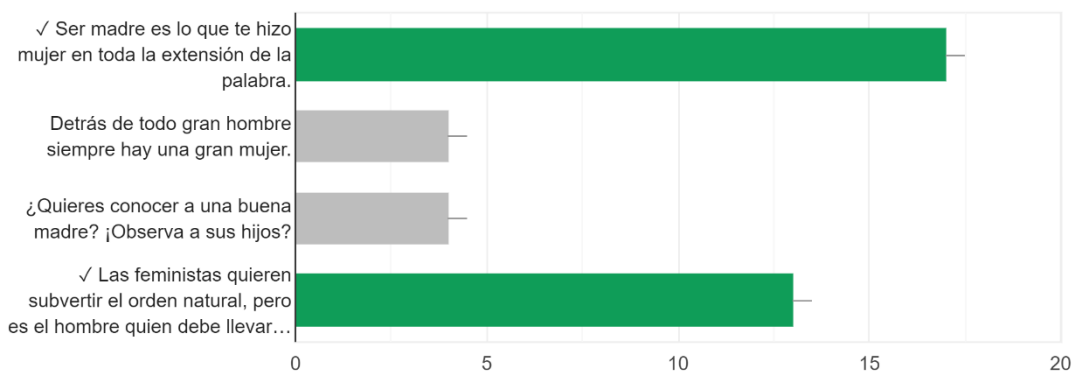
---

**Grupo B**

---

6.- Son dos ejemplos de falacias naturalistas.

11 de 19 respuestas correctas



---

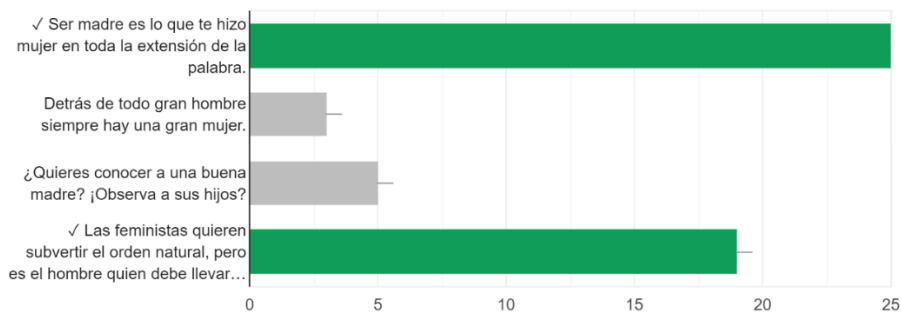
### Grupo A

---

De los resultados de la pregunta 6 se puede inferir que la mayor parte del grupo A (73%) puede identificar el argumento falso de una falacia naturalista, a saber, sostener erróneamente que las propiedades morales son propiedades naturales. En el grupo B, la estadística muestra que solo el 57% de los estudiantes acertó.

6.- Son dos ejemplos de falacias naturalistas.

19 de 26 respuestas correctas



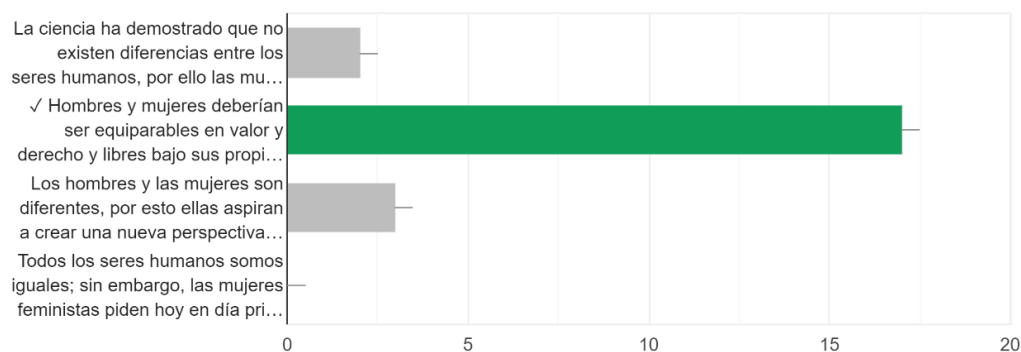
---

### Grupo B

---

7.- ¿Cuál de estos argumentos se sostiene en la idea de igualdad?

15 de 19 respuestas correctas



---

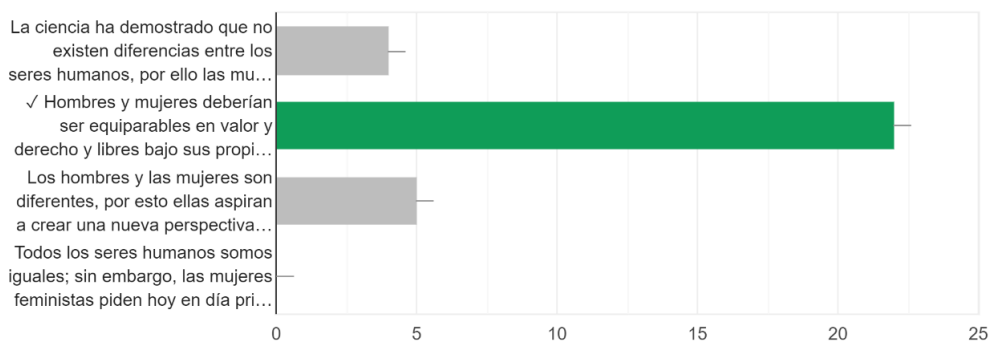
**Pregunta 7**

---

Con respecto a la pregunta 7 se recordó en plenaria lo siguiente: hablar de igualdad entre hombres y mujeres no implica que las segundas sean equiparables a los primeros. Esto es, sin duda, un error. Tampoco conlleva al establecimiento de los varones como modelo, sino la posibilidad de que cada mujer decida en sus términos el sentido de su propia vida.

7.- ¿Cuál de estos argumentos se sostiene en la idea de igualdad?

17 de 26 respuestas correctas



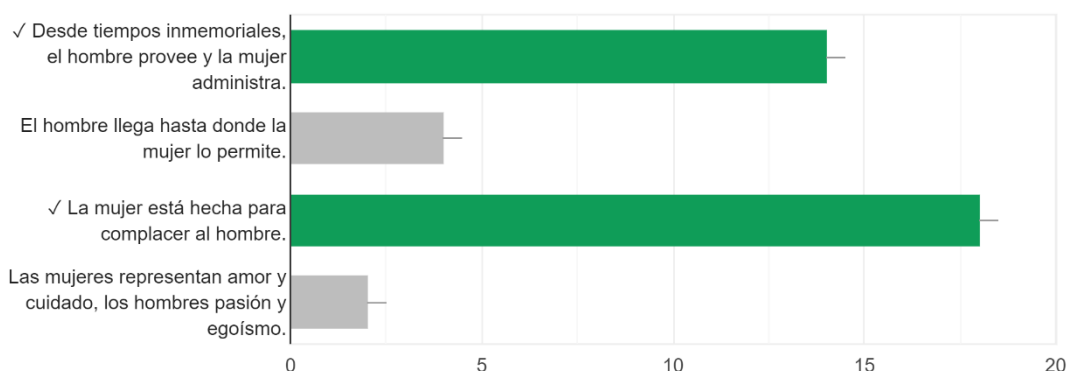
---

**Pregunta 7**

---

8.- Son dos supuestos que legitiman la superioridad masculina en el patriarcado.

13 de 19 respuestas correctas



---

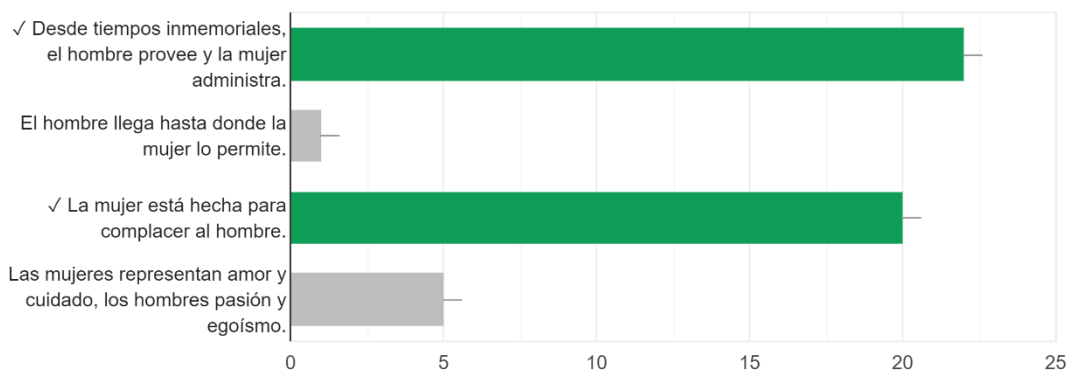
### Grupo A

---

En este reactivo se jugó con prejuicios machistas, de los cuales solo dos corresponden a supuestos que legitiman la superioridad masculina: la sujeción sexual y la dependencia económica de las mujeres. En este sentido, la segunda opción no era viable, ya que en nuestro contexto resulta complicado asegurar que las mujeres ejercen libremente su sexualidad y son ellas quienes les ponen límites a los varones. En cuanto a la cuarta opción, esta se descartaba por la lógica interna de sus elementos, pues en la historia del pensamiento occidental “la pasión” se ha atribuido a lo femenino, y su opuesto, la racionalidad, a lo masculino. Los resultados del Grupo B muestran que solo el 61% de las respuestas dadas fueron correctas.

8.- Son dos supuestos que legitiman la superioridad masculina en el patriarcado.

16 de 26 respuestas correctas



---

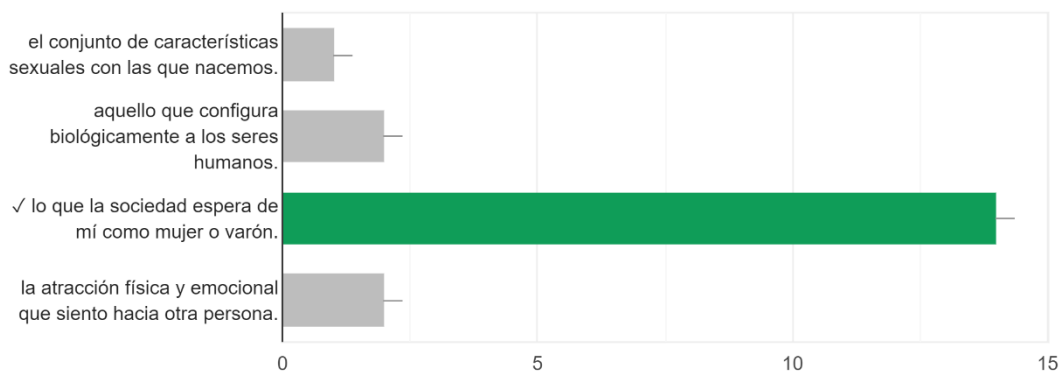
### Grupo B

---



9.- El género es...

14 de 19 respuestas correctas



---

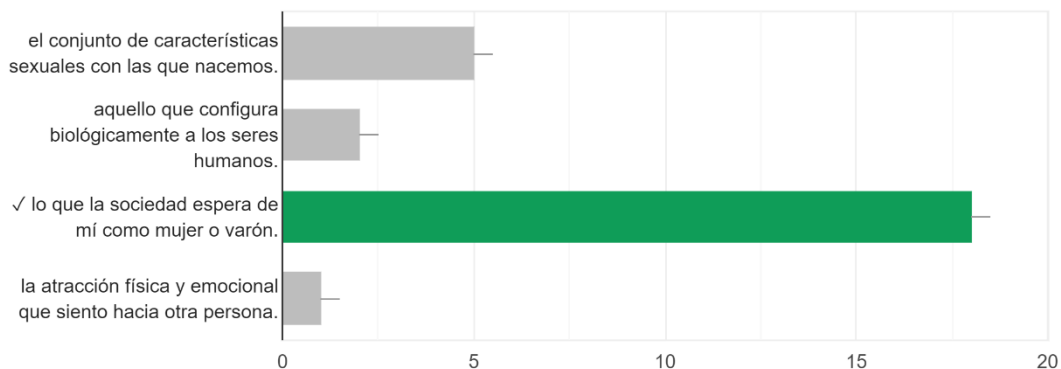
**Grupo A**

---

La gráfica de la pregunta 9 muestra que, aunque el 73.7% de las y los alumnos del grupo A respondió correctamente, la otra parte de este perdió de vista que las características sexuales, la configuración biológica y la identidad no determinan el género; aunque ciertamente son elementos que se interpretan y se organizan dentro de la visión binaria de género. Por otro lado, solo el 69% del grupo B acertó.

9.- El género es...

18 de 26 respuestas correctas



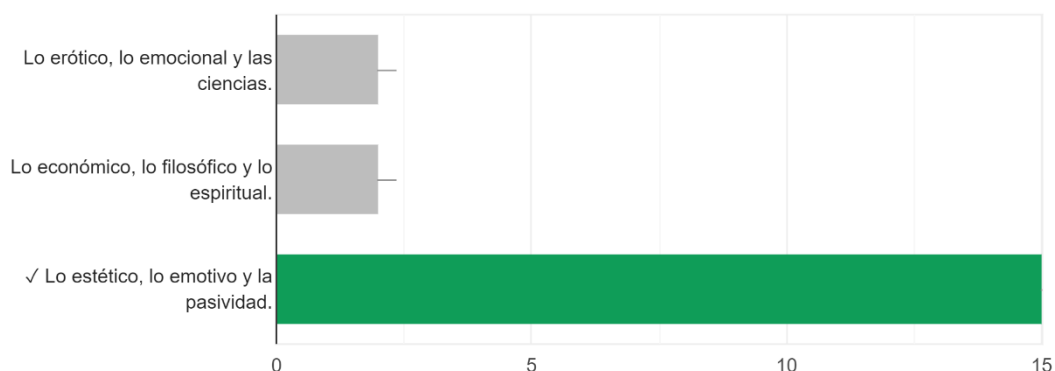
---

**Grupo B**

---

10.- ¿Cuáles son los tres pilares de la dominación masculina?

15 de 19 respuestas correctas



---

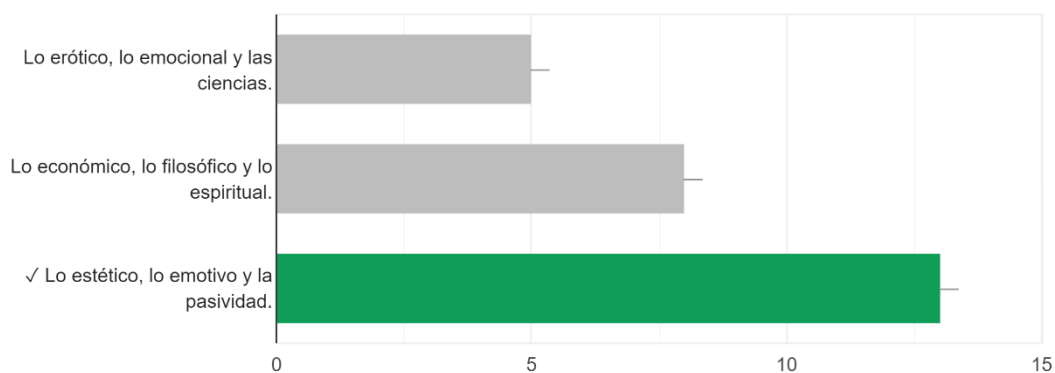
**Grupo A**

---

La lectura de las gráficas evidencia que al grupo B se le dificultó especialmente responder esta pregunta, pues solo la mitad de los estudiantes respondieron acertadamente. Llama la atención este porcentaje, pues el eje de conversación del dialogo socrático fue la interpretación en grupo de estos tres pilares que constituyen la hegemonía patriarcal.

10.- ¿Cuáles son los tres pilares de la dominación masculina?

13 de 26 respuestas correctas



---

**Grupo B**

---

Con este post-test se evaluaron los contenidos conceptuales desarrollados a lo largo de la intervención docente. Por un lado, el *Grupo A* promedió 78.3% de efectividad; por el otro, el promedio grupal de la *clase B* fue de 69%. Sin embargo, sabemos que se espera mucha más trascendencia de parte de los contenidos actitudinales cuando se trabaja desde una perspectiva de género, pues es en los valores, los comportamientos y las disposiciones de los discentes donde se quiere incidir; elementos, pues, que no se pudieron medir<sup>202</sup> a través de esta prueba.

---

<sup>202</sup> Sobre la evaluación de los contenidos actitudinales se afirma en la guía del *Curso-Taller Educando para una Formación Integral* que “los valores no se aprenden, si no se viven. No se pueden medir, ni observar por sí mismos; lo que se observa son comportamientos y conductas concretas; por eso sólo podemos hablar de aspectos estimativos y no de calificaciones.” Tec de Monterrey, *Saber evaluar el aprendizaje de los alumnos*, <http://www.cca.org.mx/apoyos/cu095/mod6.pdf>, pág. 24. Consultado el 17 de junio de 2020.

#### 7.4.2 Ejemplo del formato de retroalimentación del diálogo socrático

✓ Grupo A

#### Formato de retroalimentación del Círculo Socrático

Nombre: H.E.

Grupo: 658 Fecha: 13 de mayo de 2020

I. De acuerdo con los siguientes criterios, califica del 1 al 5 el desempeño del círculo interior. Circula el número correspondiente.

Las y los participantes...	insuficiente		suficiente		óptimo
1.- profundizaron en el tema.	1	2	3	4	<b>5</b>
2.- hablaron fuerte y claro.	1	2	3	4	<b>5</b>
3.- hicieron uso de razonamientos y evidencias para apuntalar sus sentencias.	1	2	3	<b>4</b>	5
4.- usaron el texto como apoyo.	1	2	3	4	<b>5</b>
5.- escucharon a los otros de manera respetuosa.	1	2	3	4	<b>5</b>
6.- se apegaron al tema.	1	2	3	4	<b>5</b>
7.- hablaron entre sí y no con el maestro.	1	2	3	4	<b>5</b>
8.- parafrasearon el texto de manera correcta.	1	2	3	4	<b>5</b>
9.- evitaron un lenguaje inapropiado.	1	2	3	4	<b>5</b>
10.- pidieron ayuda para aclarar una confusión.	1	2	3	4	<b>5</b>
11.- se apoyaron entre sí.	1	2	3	4	<b>5</b>

12.- evitaron un intercambio hostil.	1	2	3	4	5
13.- cuestionaron a los otros de manera amable.	1	2	3	4	5
14.- se mostraron preparados.	1	2	3	4	5
15.- se aseguraron de que los cuestionamientos fueran comprensibles para todos.	1	2	3	4	5

II. Nombra a las personas que destacaron durante el diálogo por llevar a cabo alguno de los criterios anteriores de manera óptima.

*Todos de manera general destacaron, hablaron muy bien, abordaron el tema de manera correcta y tuvieron cierta postura en cuanto al tema.*

III. ¿Cuál fue la pregunta más interesante?

*La que habla sobre la estética y las emociones relacionadas con el papel de mujer.*

IV. ¿Cuál fue la idea más interesante?

*Me gustó la opinión de una de mis compañeras que habló sobre los estereotipos, y el gran cambio que ha habido en el tiempo.*

V. ¿Qué fue lo que más te gustó?

*El segundo equipo se desarrolló de una manera muy buena, hablaron muy bien.*

VI. ¿Qué te pareció desconcertante?

*De repente se cortaba la llamada y se perdía el hilo a la conversación o al debate.*

VII. ¿Cómo podría corregirse y mejorarse aquello que te pareció desconcertante?

*Involucra una buena conexión a internet.*

❖ Grupo B

**Formato de retroalimentación del Círculo Socrático**

Nombre: E. \_\_\_\_\_ Grupo: 689 Fecha: 13 de mayo de 2020

- I. De acuerdo con los siguientes criterios, califica del 1 al 5 el desempeño del círculo interior. Circula el número correspondiente.

Las y los participantes...	insuficiente		suficiente		óptimo
1.- profundizaron en el tema.	1	2	3	x	5
2.- hablaron fuerte y claro.	1	2	3	4	x
3.- hicieron uso de razonamientos y evidencias para apuntalar sus sentencias.	1	2	3	x	5
4.- usaron el texto como apoyo.	1	2	x	4	5
5.- escucharon a los otros de manera respetuosa.	1	2	3	4	x
6.- se apegaron al tema.	1	2	3	x	5
7.- hablaron entre sí y no con el maestro.	1	2	3	4	x
8.- parafrasearon el texto de manera correcta.	1	2	3	x	5
9.- evitaron un lenguaje inapropiado.	1	2	3	4	x
10.- pidieron ayuda para aclarar una confusión.	1	2	3	x	5
11.- se apoyaron entre sí.	1	2	3	4	x

12.- evitaron un intercambio hostil.	1	2	3	4	x
13.- cuestionaron a los otros de manera amable.	1	2	3	4	x
14.- se mostraron preparados.	1	2	3	x	5
15.- se aseguraron de que los cuestionamientos fueran comprensibles para todos.	1	2	3	4	x

II. Nombra a las personas que destacaron durante el diálogo por llevar a cabo alguno de los criterios anteriores de manera óptima.

*S.M. y S.B.*

III. ¿Cuál fue la pregunta más interesante?

*¿Se puede hablar de este tema desde la filosofía?*

IV. ¿Cuál fue la idea más interesante?

*El hablar desde ese ámbito.*

V. ¿Qué fue lo que más te gustó?

*Ver que el tema es abordado desde esa área.*

VI. ¿Qué te pareció desconcertante?

*El hecho de lo que se considera o no ofensivo.*

VII. ¿Cómo podría corregirse y mejorarse aquello que te pareció desconcertante?

*Creo que es más a nivel personal lo que te ofende por lo que creo que solo tu pensamiento lo puede cambiar*

## 8 Glosario

### *ESTEREOTIPO:*

Son las preconcepciones, generalmente negativas y con frecuencia formuladas inconscientemente, acerca de los atributos, características o roles asignados a las personas, por el simple hecho de pertenecer a un grupo en particular, sin considerar sus habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales.<sup>203</sup>

### *ÉTICA FEMINISTA:*

La ética feminista en el sentido más amplio es una ética que aborda y toma en cuenta la situación de las mujeres a partir de la discriminación basada en el género.<sup>204</sup>

### *GÉNERO:*

Se refiere a los atributos que, social, histórica, cultural y geográficamente, se le han asignado a los hombres y a las mujeres. “Género” se utiliza para referirse a las características [estereotipos] que social y culturalmente se consideran identificadas como “masculinas” y “femeninas”. Dichas características pueden abarcar desde las funciones que se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse.<sup>205</sup>

### *MISOGINIA:*

Odio, rechazo, aversión y desprecio hacia la mujer y, en general, hacia todo lo relacionado con lo femenino que se manifiesta en actos violentos y crueles contra ella por el hecho de ser mujer.<sup>206</sup>

### *PATRIARCADO:*

Sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza

---

<sup>203</sup> Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, México, CONAPRED, 2016, p. 19.

<sup>204</sup> Siegetsleitner, op. cit., p. 195. La traducción es mía.

<sup>205</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*, p. 4.

<sup>206</sup> Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, op. cit., p. 27.



productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia.<sup>207</sup>

#### SEXISMO:

Prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, del cual se asumen características y comportamientos que se espera, las mujeres y los hombres, actúen cotidianamente.<sup>208</sup>

#### SEXO:

Cuando se habla de “sexo” se hace referencia a los cuerpos sexuados de las personas; esto es, a las características biológicas (genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas) a partir de las cuales las personas son clasificadas como “hombre” o “mujer”. Hay quienes asumen que existen sólo estas dos opciones, sin embargo, hay otras cuyos cuerpos presentan una configuración genética, gonádica, morfológica u hormonal diferente y son llamadas intersexuales.<sup>209</sup>

#### VIOLENCIA DE GÉNERO:

La violencia de género es una forma de discriminación que inhibe gravemente la capacidad de la mujer de gozar de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre. Implica una violación a los derechos humanos que perpetúa los estereotipos de género y que niega la dignidad, la autodeterminación y el derecho al desarrollo de las personas. Es importante referir que cualquier persona, sin importar su sexo, puede sufrir o incurrir en actos que configuran violencia de género. Sin embargo, se reconoce que son las niñas, las jóvenes y las mujeres las principales víctimas de ésta.<sup>210</sup>

---

<sup>207</sup> Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, *Educación en igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación*, p. 59, disponible en: <https://cutt.ly/juDOblk>. Consultado el 19 de junio de 2019.

<sup>208</sup> Instituto Nacional de las Mujeres, *¿Qué es el sexismo?*, disponible en: <https://cutt.ly/juDOblk>. Consultado el 19 de junio de 2020.

<sup>209</sup> UNAM, op. cit., pág. 3.

<sup>210</sup> Ibid., p. 4.

## 9 Bibliografía

- Bórquez Bustos, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, México, Trillas, 2006.
- Bustillo, Graciela y Vargas, Lara, *Técnicas participativas para la educación popular*, México: IMDEC, 2ª Edición, 1990.
- Chehaybar, Edith, *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de Estudio Área Histórico Social Filosofía I-II*, disponible en: <https://cutt.ly/Iy04IJg>.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, México, CONAPRED, 2016.
- Copeland, Matt, *Socratic Circles: Fostering critical and creative thinking in Middle and High School*, Stenhouse Publishers, 2005.
- Düwell, Markus; Hübenthal, Christoph, Werner, Micha (ed), *Handbuch Ethik*, Stuttgart, J.B. Metzler, 2002.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.
- Fuster, Francisco, *Dos propuestas de la Ilustración para la educación de la mujer: Rousseau versus Wollstonecraft*, A parte Rei. Revista de Filosofía, No. 50, feb. 2007.
- Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales*, España, Paidós.
- Gomez, Lidia, *La mujer en la educación superior en México* en: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista21\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista21_S1A1ES.pdf)
- Hierro, Graciela, *Ética y feminismo*, México, UNAM, 1985.
- INEGI, *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*, 18 de agosto de 2017, disponible en: <https://cutt.ly/3fsZyPY>.
- INMUJERES, *Proigualdad 2013-2018*, ago. 2013, disponible en: <https://cutt.ly/Qfpj1nH>.
- ---- *Matrícula por nivel educativo según sexo*, disponible en: <https://cutt.ly/QfsFjKt>.

- ----- *Tasa de eficiencia terminal por nivel educativo según sexo*, disponible en: <https://cutt.ly/mfsFcu1>.
- ----- *Mujeres y hombres en 2013*. Disponible en: <https://cutt.ly/vfsFQc6>.
- ----- *¿Qué es el sexismo?*, disponible en: <https://cutt.ly/juDOBlk>.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, *Educación en igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación*, disponible en: <https://cutt.ly/mfsZZoj>.
- Jaggar, Alison, *Ética feminista* en: CIEG, *Debate Feminista*, No. 49, 2014.
- Kohan, Walter, *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, *Cuestiones de filosofía*, No. 9, 2007, p. 145.
- Kopferk Berlin, *The Methodology of socratic dialogue*, en *Ethics and socratic dialogue in civil society*, Münster, Lit Verlag, 2004.
- Lerner, Gerda, *La creación del Patriarcado*, España: Editorial Crítica, 1990.
- Maceira, Luz, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*, México, El Colegio de México, 2008.
- Magadan, Manuel Alejandro, *Filosofía y género: una breve aproximación a la figura de la mujer de la Grecia Clásica a la Modernidad*, Texcoco, VIII Congreso Internacional de Escritores: Literatura, Poética y Ciencia, Universidad Autónoma Chapingo, 2019.
- ----- *Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, oct. 2013.
- Marx, Karl, *Thesen über Feuerbach* en: <https://www.projekt-gutenberg.org/marx/feuerbac/feuerbac.html>.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas*, Argentina, Siglo XXI.
- Ortíz Millán, G., *Ética feminista, ética femenina y aborto* en: CIEG, *Debate Feminista*, No. 49.

- Palta, William, *La equidad de género como apuesta ética: en búsqueda del horizonte pedagógico*, Cali, Universidad de San Buenaventura, Revista Ciencias Humanas, abr. 2017, p. 81.
- Pérez Contreras, María de Montserrat, *Para una educación con perspectiva de género: desde las mujeres y las personas LGBT*, en *Alegatos*, México: UAM, número 56, enero/abril 2014.
- Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, disponible en: <https://cutt.ly/hfpj7V5>.
- Rodríguez, Angélica; Díaz, Álvaro, Género, cuestiones éticas y formación en valores, Toluca, UAEM, Convergencia Revista de Ciencias Sociales, No. 37, ene. 2005.
- Rodríguez M., Carmen, *Género y cultura escolar*, Madrid, Morata, 2011.
- Rohbeck, Johannes, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden, Thelem, 2008.
- ----- *Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza* en *Diálogo Filosófico*, No. 67, 2007, p. 97
- Santos Guerra, Miguel Ángel, *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*, Universidad de Málaga.
- ----- *Entre bastidores: el lado oscuro de la organización escolar*, Ediciones Aljibe, 2000.
- Santogostino, Isabel, *La educación como vehículo para poner fin a la violencia contra las mujeres*, 9 de diciembre de 2015, disponible en: <https://cutt.ly/tfsL61c>.
- SEP, *Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género*, abr. 2011. Disponible en: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/sep\\_06.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/sep_06.pdf).
- Serret, Estela, *Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas* en: CIEG, *Debate Feminista*, No. 52, 2016.
- ----- *Ética y feminismo*, en *Debate Feminista*, México: UNAM, Vol. 21, 2000.

- ----- *Qué es y para qué es la perspectiva de género*, Oaxaca, Instituto de la Mujer Oaxaqueña, 2008.
- Siegetsleitner, Anne (et. al), *Einführung an die Angewandte Ethik*, München, Verlag Karl Alber, 2006.
- Spender, Dale y Sarah, Elizabeth (ed.), *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993.
- UNESCO, *La violencia de género en las escuelas y en sus alrededores impide que millones de niños de todo el mundo desarrollen plenamente su potencial académico*, disponible en: <https://cutt.ly/mfsLXsy>.
- UNAM, *Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM*, mar. 2013. Disponible en: <https://cutt.ly/rfpkadA>.
- ----- *Agenda Estadística UNAM 2018*, disponible en: <https://cutt.ly/KfsFINE>.
- ----- *Avance de los compromisos de la Universidad Nacional Autónoma de México en materia de igualdad de género*, p.2 Disponible en: <https://cutt.ly/4fpkfzG>.
- ----- *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 29 de agosto de 2016 al 12 de junio de 2017*, disponible en: <https://cutt.ly/ffsGyaS>.
- ----- *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 13 de junio de 2017 al 8 de junio de 2018*, disponible en: <https://cutt.ly/nfsGfx7>.
- ----- *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Informe Anual: reporte del 9 de junio de 2018 al 7 de junio de 2019*, disponible en: <https://cutt.ly/afsGEIn>.
- ----- *Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*, ago. 2016, disponible en: <https://cutt.ly/ZfsZLf7>.
- Van Rossem, Kristof, *¿Qué es un diálogo socrático?*, P@K-EN-REDES Revista Digital, Volumen 1, No. 8, nov. 2010.

- Varela, Nuria, *Feminismo para principiantes*, España, Penguin Random House, 2013.