



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**Propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la
perspectiva de género**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PSICOLOGÍA

PRESENTA:

RUTH GERARDINE GUERRERO ZAMORA

DIRECTOR:

DR. MIGUEL MONROY FARÍAS
[FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA]

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. LAURA PALOMINO GARIBAY
[FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA]

DRA. ROXANA DENISE PASTOR FASQUELLE
[FACULTAD DE PSICOLOGÍA]

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO (FES IZTACALA),

OCTUBRE 2023.



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.

DEDICATORIA

A Dios por acompañarme durante este camino, no me sueltes nunca de tu mano.

A mi pequeño hijo, aunque aún no lo sepas eres y serás lo más importante en mi vida. Esperó que un día comprendas que te debo lo que soy ahora. Gracias por existir pequeño Leo.

A mi esposo y amigo Erick, gracias por estar conmigo siempre, incluso en aquellos momentos en que el estudio y el trabajo ocuparon mi esfuerzo. Gracias por ser mi fuente de inspiración para comprender el mundo desde otra perspectiva. Gracias por ser mi compañero de viaje y de aventuras.

A mi mamá por el amor y sabiduría que has brindado en cada paso de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dr. Miguel Monroy por su comprensión y empatía durante este proceso.

A la Dra. Laura Palomino por el interés y trato cálido con el que siempre me orientó.

A la Dra. Roxanna Pastor Fasquelle por sus siempre oportunas opiniones y sugerencias.

Gracias por todo lo aprendido y enseñado.

Agradezco a la UNAM por permitirme seguir en sus aulas

POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. Marco teórico conceptual	5
1.1. Mujeres en México	5
1.1.1. La educación de las mujeres en México	8
1.2. Antecedentes de la perspectiva de género en la educación y la Psicología	13
1.3. Conceptos básicos de la perspectiva de género.....	25
1.4. Sensibilidad de género en la práctica docente en Educación Media Superior.....	33
1.4.1. Currículo oculto y la educación no sexista.....	34
1.5. Aportes de género al análisis de las violencias en la escuela.....	42
1.5.1. Violencia de género y bullying homofóbico.....	42
1.6. Género desde las políticas educativas en México.....	48
Capítulo 2. Marco metodológico	55
2.1 Marco situacional.....	55
2.2 Diseño de investigación.....	61
2.3 Población y muestra.....	63
2.4 Materiales e instrumentos para obtener información	64
2.5 Procedimiento	65
2.6 Análisis de los datos	80
Capítulo 3. Resultados y análisis de resultados	83
Discusión	148
Conclusiones	152
Referencias Documentales	157
Anexos	171

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Mujeres emblemáticas mexicanas.....	7
Tabla 2. Avances en la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM.....	17
Tabla 3. Estereotipos de género.....	28
Tabla 4. Roles de género tradicionales y contemporáneos	29
Tabla 5. Orientación sexual.....	30
Tabla 6. Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 que incluyen como eje central a la perspectiva de género.....	49
Tabla 7. Características de la plantilla docente entrevistada.....	64
Tabla 8. Contenidos abordados en la propuesta didáctica.....	69
Tabla 9. Síntesis de la propuesta didáctica	70
Tabla 10. Sintetiza las fortalezas y debilidades que tendría el profesorado para impartir clases desde la perspectiva de género.....	91
Tabla 11. Orden de responsabilidad de los personajes en el asesinato de una mujer.....	102
Tabla 12. Descripción de las categorías apriorísticas.....	107
Tabla 13. Situaciones representadas durante el role playing en la sesión 1.....	109
Tabla 14. Situaciones representadas durante el role playing en la sesión 2.....	111
Tabla 15. Descripción de los audiolibros utilizados como material didáctico.....	126
Tabla 16. Descripción de las categorías emergentes.....	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Línea del tiempo de la evolución de la educación de las mujeres en México.....	9
Figura 2. Imagen de la madre sufriente, ubicada en el libro de La historia de mi patria para tercer grado.....	36
Figura 3. Portada del libro Origen y evolución del hombre.....	37
Figura 4. Portada del libro ¿Qué es la filosofía de la educación?	38
Figura 5. Portada del libro Psicólogos más importantes: Vida y conceptos	39
Figura 6. Etapas de la investigación-acción.....	66
Figura 7. Elementos para considerar en la triangulación	81
Figura 8. Muestra los resultados de la pregunta 1 ¿Sabes qué es la perspectiva de género?..	98
Figura 9. Muestra los resultados de la pregunta 3 ¿Quién contribuye más al desarrollo de la ciencia?.....	100
Figura 10. Muestra los resultados de la pregunta 4, Menciona a mujeres que hayan sido importantes en el conocimiento.....	100
Figura 11. Muestra los resultados de la pregunta 5 ¿Te has sentido discriminado(a) por razón de género?.....	101
Figura 12. Muestra a Ana Freud del brazo de su padre.....	121
Figura 13. Fotografía del Laboratorio de Iván Pávlov.....	122
Figura 14. Mary Whiton Calkins en compañía de algunos psicólogos americanos de Cambridge.....	123
Figura 15. Muestra los carteles elaborados por cada equipo: a) hombres, b) heterogéneo y c) mujeres.....	131
Figura 16. Muestra las respuestas a la pregunta: ¿En los contenidos de la asignatura se han visibilizado las aportaciones de mujeres académicas?	139
Figura 17. Muestra las respuestas a la pregunta: ¿En la asignatura se potenció el respeto entre los géneros?.....	140

Figura 18. Muestra las respuestas a la pregunta 3: En la asignatura se ha utilizado un lenguaje inclusivo, no sexista.....	141
Figura 19. Muestra las respuestas a la pregunta 4. ¿Cuándo la profesora ha realizado presentaciones orales y/o escritas ha alternado el orden del nombramiento de mujeres y hombres para evitar consolidar la idea de que un género es prioritario a otro?.....	142
Figura 20. Muestra las respuestas a la pregunta 6. ¿En la asignatura se ha utilizado un discurso dirigido a sensibilizarnos sobre la importancia de atender a la perspectiva de género en la escuela y en la vida cotidiana?.....	143
Figura 21. Muestra las impresiones que generó la propuesta didáctica en el alumnado.....	144

INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, diversos líderes de opinión, funcionarios públicos, instituciones y organismos educativos, organizaciones civiles, entre otros, han manifestado el rezago en la mejora de la perspectiva de género en todos los ámbitos de nuestro país, siendo el educativo uno de los contextos socializadores más preocupantes, por lo que se considera necesario enriquecer las relaciones entre los géneros tanto desde la teoría, de lo simbólico, de la práctica como desde el discurso.

Diversas investigaciones sobre género han demostrado que el ambiente escolar es el espacio idóneo para eliminar estereotipos sobre desigualdad, discriminación y violencia. Lo anterior fundamenta la pertinencia y relevancia de enseñar desde la perspectiva de género en la Educación Media Superior, ya que es el periodo donde las y los adolescentes definen cómo relacionarse según sus concepciones culturales o siguiendo estereotipos aprendidos en su entorno.

En la actualidad, la enseñanza desde la perspectiva de género ha sido una tarea iniciada por diversas instituciones educativas e instancias nacionales e internacionales, entre éstas encontramos instituciones de Educación Media Superior, una de ellas es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual busca implementar estrategias para la erradicación de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, y con ello la eliminación de prácticas violentas que atentan contra las diferencias. Es necesario considerar la necesidad de caminar hacia una auténtica perspectiva de género.

También es imprescindible construir una mirada crítica que permita al alumnado posicionarse desde otro ángulo, retomar las voces que no han sido escuchadas, particularmente las de las mujeres, con intenciones de evidenciar las desigualdades entre los seres humanos.

Dado lo anterior, es relevante aportar herramientas didácticas y metodológicas para la enseñanza desde la perspectiva de género, lo cual permitirá impulsar la creación de escenarios y nuevas formas de impartir docencia que puedan producir y reproducir realidades más incluyentes, justas e igualitarias, y de esta manera menguar los sexismos, estereotipos, roles y violencia de género que existen en las instituciones de Educación Media Superior. De esta forma, el presente documento aporta evidencia que reafirma la importancia de educar, sensibilizar y formar en perspectiva de género.

Además, resulta transcendental utilizar metodologías como la investigación-acción para diseñar un modelo que impulse la construcción del conocimiento y no su simple empaquetado, tal como lo marca el modelo educativo del CCH, que se basa en la enseñanza dirigida a las y los estudiantes, para el aprendizaje de actitudes y habilidades necesarias para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundamentados y asuma valores y opciones personales.

Así mismo, esta tesis enfatiza la necesidad de ofrecer al cuerpo docente herramientas para implementar interacciones equitativas en la práctica cotidiana del aula escolar. Complementariamente, se plantean elementos que apoyan el diseño y evaluación de las propias prácticas docentes con un enfoque desde la perspectiva de género.

Uno de los principales motivos por los que esta investigación resulta pertinente está relacionado con la importancia de brindar a las alumnas conocimientos elaborados desde la perspectiva de género, de tal forma que conozcan imágenes de mujeres valiosas con las que puedan identificarse, ya que generalmente existe una escasa presencia y valoración del protagonismo femenino. Es común que la experiencia histórica de las mujeres no está incorporada a lo que es importante y necesario, recuperar la memoria histórica, evidencia de una clara desvalorización en la evolución de la ciencia. Por tanto, es necesario hacer visible la relevancia de las mujeres en la historia y en el conocimiento de la Psicología, ya que incluso las mujeres psicólogas han sido un secreto muy bien guardado.

Los alumnos también serán beneficiados, ya que se proporcionarán estrategias para de esta forma superar la condición de inequidad que prevalece en un ambiente educativo, a fin de evitar que se perpetúen identidades de género estereotipadas que ocasionan condiciones de superioridad para ellos y de inferioridad para ellas. Por tanto, es necesario ofrecer una formación integral, libre y responsable, apta como preparación real para la vida diaria y que pueda dar respuesta a las necesidades de una sociedad en continuo desarrollo, en el cual se fomenta la equidad de género una prioridad.

Los aportes teóricos y metodológicos presentes en esta investigación constituyen un esfuerzo por fortalecer la incorporación de la perspectiva de género en el currículo universitario como propuesta de formación de sujetos y sociedades más equitativas, armónicas, sanas y justas.

Por tanto, el objetivo general de la presente investigación consistió en diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de género de los contenidos del programa de Psicología I de la Escuela Nacional de Colegio de Ciencias y Humanidades. Los objetivos específicos que guían esta tesis son:

- 1) Diseñar estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la perspectiva de género.
- 2) Diseñar material didáctico con perspectiva de género que facilite la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología.
- 3) Analizar la actitud y/o postura del alumnado frente a la propuesta didáctica a través de un cuestionario.
- 4) Evaluar la propuesta didáctica desde la perspectiva de género.
- 5) Proponer nuevos ejes que guíen la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de género como resultado de la aplicación de la propuesta didáctica.

A partir de lo expuesto, pregunta de investigación que orientó esta tesis fue ¿Cómo aplicar una propuesta didáctica a través de la investigación-acción para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la Perspectiva de género en Educación Media Superior?

El presente trabajo está conformado por tres capítulos.

En el Primer Capítulo se analizan elementos del Marco Teórico conceptual, esto es se examinan teorías y enfoques teóricos relacionados con la perspectiva de género. Además, se presentan elementos conceptuales vinculados y fundamentales de la perspectiva de género en el ámbito educativo, de manera especial antecedentes históricos relevantes y la perspectiva de género en la práctica docente en el nivel de Educación Media Superior, de manera específica en los contenidos de la asignatura de Psicología.

En el Segundo Capítulo se describe la propuesta metodológica basada en la investigación-acción. Además, se presenta la muestra que participa en la investigación, los instrumentos para la recolección de datos, como cuestionarios, la observación participante y también se comenta la forma como se analizan los datos obtenidos.

En el Tercer Capítulo se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos al aplicar la propuesta didáctica de enseñanza de la Psicología desde la perspectiva de género. Finalmente, se muestra la discusión y conclusiones del trabajo.

Capítulo 1

Marco teórico-conceptual

1.1 Mujeres en México

La historia de las mujeres es una nueva rama historiográfica, que fue impulsada por el feminismo desde mediados del siglo pasado. Este proceso inició en la historiografía francesa e inglesa, a partir de la cual se visibilizaron dificultades y desventajas que han enfrentado y superado las mujeres en contextos en los que ha prevalecido el protagonismo masculino (Jaiven, 2015). Jaiven y Zuñiga (2013) destacan que el feminismo aportó la perspectiva de género, así como herramientas de análisis que han facilitado la comprensión de las relaciones entre hombres y mujeres, en función de los roles desempeñados en un contexto cultural sustentado en la desigualdad, a lo largo del tiempo.

Mientras la mayoría de las mexicanas no sabían leer, en otros países la lucha de las mujeres estaba configurada como una lucha política. La generalidad de las mujeres mexicanas vivía en un estado de ignorancia mantenido por diferentes factores, entre ellos, por la influencia de la religión católica. Tradicionalmente el hombre se dedicaba a lo público y la mujer a la vida privada y a las labores domésticas; las más de las veces, según Escobar (2020) el género femenino podía trabajar fuera de casa en el magisterio o en la costura.

Colmenares (2006), considera que la supuesta inferioridad intelectual, emocional y moral de las mujeres justificó la aparición de barreras, fundamentalmente institucionales que, hasta finales del siglo XIX, impidió su entrada en las universidades. Aunque en México no existió una disposición que de manera explícita negara el acceso de la mujer a la educación superior, hasta 1867 ninguna mujer tuvo cabida en la Universidad, ya que al igual que en otras partes del mundo, estuvo prohibido el ingreso de las mujeres a estudiar una carrera y desde luego a difundir el conocimiento (Aguado, 2016).

Entre los siglos XVI al XIX se menciona solo a Micaela Hernández como científica y docente de Física en la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres en la Ciudad de México, es de mencionar que la polémica de la educación profesional de la mujer inició, aunque muy limitada por lo menos desde la gestión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en el gobierno de Lerdo de Tejada (1872-1876) según Meza, Galbán y Ortega, 2019.

En 1912 se celebró el Primer Congreso Científico Mexicano, donde la asistencia femenina fue significativa. A finales del siglo XIX y principios del XX, las ideas que cuestionaban la participación de la mujer en la ciencia fueron superadas gracias a mujeres como Aline Schunemann, investigadora emérita de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue la cuarta mujer en titularse de la carrera de Médica Veterinaria y Zootecnia, dedicó 70 años a la investigación murió a la edad de 94 años de edad, quien contradice que la ciencia sea propia de un género, puesto que considera es cuestión de que se trabaje y se hagan bien las cosas, lo cual permitirá ganar un lugar sin importar si se es hombre o mujer (Meza, Galbán y Ortega, 2019).

Diferentes autoras han realizado estudios¹ que han dado cuenta de la participación de las mujeres en la ciencia, las artes, la política, economía, cultura e investigación en nuestro país, ejemplo actual de este último ámbito es su participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)² (Arévalo, 2022).

¹ Entre las autoras de dichos estudios encontramos a Eli Bartra, Maria Trasforini, Margaret Alic, entre otras. El eje que guía esos estudios es la lucha de las mujeres por sus derechos sociales, educativos y laborales,

² En el 2021 el porcentaje de mujeres que participaron en el SNI fue de 38.2%, sin embargo, este nivel disminuye hacia los altos mandos, pues un nivel II ya sólo es 24.4% y en el emérito baja al 20.8%, lo anterior indica que entre más alto es el nivel de responsabilidad y reconocimiento académico, el número de mujeres es cada vez menor.

Tabla 1.*Mujeres emblemáticas mexicanas*

NOMBRE	APORTE
María de la Luz Barrera	En 1910 le fue otorgado el grado de teniente coronel, por el General Emiliano Zapata.
Carmen Vélez, conocida como "la Generala"	Comandó cerca de 300 hombres que lucharon en los estados de Hidalgo y Tlaxcala (1911).
Petra Herrera	Formó su propio ejército integrado por mujeres autonombrándose "Generala", peleó a lado de las fuerzas maderistas en el asalto a la ciudad de Torreón Coahuila, donde se expulsó a las fuerzas federales (1913).
Amelia Robles	Fue el primer coronel transgénero de la Revolución Mexicana (1914).
Matilde Montoya	Primera mujer que se tituló en la Escuela Nacional de Medicina en 187.
Helia Bravo Hollis (1901-2001)	Dedicada a las cactáceas mexicanas. Fundó el Jardín Botánico de la UNAM. Primera bióloga titulada en México.
Manuela Garín Pinillos (1914-2019)	Pionera de las matemáticas en México.
Paris Pismis (1911-1999)	Creadora de la astronomía mexicana.
Hermila Galindo (1886-1954)	"La Primera Mujer Congresista" (1953) Su labor pionera impulsó el desarrollo de ulteriores movimientos feministas (1940), los cuales demandaron la modificación del artículo 34 constitucional, para garantizar el derecho al voto de las mujeres.
María del Carmen Mondragón Valseca conocida como "Nahui Olin" (1893-1978)	Fue una pintora, profesora, modelo y poetisa mexicana. Fundó la Liga Feminista de Lucha contra las Toxicomanías y formó parte de la lucha por el voto y el acceso a la educación para las mujeres.
Julieta Fierro	Premio Kalinga de la UNESCO por su labor de divulgación de la ciencia (1995).
Marcela Lagarde	Desde 1996, la antropóloga mexicana planteó que esos crímenes que aún se consideraban extraños y que se cometían únicamente contra niñas y mujeres, fueran analizados como lo describía el término en inglés: <i>femicide</i> .

De acuerdo con Vega (s.f.) el feminismo en México tiene antecedentes en la lucha por la Independencia, en la cual surgieron algunas figuras femeninas, entre las que se encuentran: Josefina Ortiz de Domínguez, Leona Vicario y la Güera Rodríguez, quienes ignoraron los prejuicios de la época al unirse a la lucha por la libertad de nuestro país. De manera similar, debido al pensamiento liberal de la época hubo importantes figuras femeninas, como algunas que se citan en la Tabla 1.

Las mujeres mexicanas, aunque con algunos años de retraso en comparación con otros países, han logrado ganar espacios en diversos ámbitos como, en la ciencia, la cultura, la política, la investigación, el arte, la educación y el deporte, sin embargo, han sido invisibilizadas, debido a que, no se tienen abundantes referentes de mujeres exitosas en México, es por ello que se consideró pertinente incluir en este apartado una síntesis de algunas de estas mujeres emblemáticas en nuestro país, y para dar continuidad al tema se analiza de manera breve la historia de la educación de las mujeres, como una muestra de las desigualdades de género.

1.1.1 La educación de las Mujeres en México

A continuación, se presenta una línea del tiempo elaborada a partir del artículo de Montero y Esquivel (2000), en la cual se muestra la evolución de la educación de las mujeres en México.

Figura 1.

Línea del tiempo de la evolución de la educación de las mujeres en México

Época Prehispánica

- Necesidad social de aprender los quehaceres del hogar a temprana edad (4 años).
- Obediencia como valor principal a enseñar en la educación.
- Educación religiosa enfocada en enseñar lo que agrada a los dioses

Época Colonial

- Colegio de las niñas indias (se les enseñaba lengua castellana, una nueva forma de vestir y los principios de un matrimonio cristiano monogámico)
- Con cuerpo de india pero comportamiento de blanca
- Siglo XVII Existían dos escuelas diferenciadas según el sexo, a las mujeres se les enseñaba el catecismo.
- Pocos colegios, ya que se creía en la "malicia femenina", las mujeres que aprenden a leer son peligrosas, pueden "despertar".
- Las mujeres españolas tienen más oportunidades de estudiar.

México Independiente

- Se crean las escuelas vocacionales femeninas.
- Los planes de estudio se diseñaron para enseñar un oficio y que las mujeres no tuvieran que prostituirse.
- 1880 Se crea la escuela de Artes y oficios
- 1887 Se crean las escuelas municipales para obreras
- 1896 Se crea la Escuela Teórica Práctica de Obstetricia para mujeres

Principios del Siglo XX

- 1907 Primera alumna de la preparatoria: Manuela Mota.
- 1910 Se faculta a las mujeres a ingresar a la Educación Superior, sin embargo, ingresan pocas mujeres, ya que, continúan los estereotipos de género y la presión social dirigidos a las mujeres que estudian.
- Primeras graduadas, de 116 títulos, ocho eran de mujeres.
- 1921 Reconocimiento oficial a la escuela normal de maestras.
- SEP reconoce la necesidad de la mujer en el magisterio, hace un llamado a las mujeres a educar al país.

Finales del Siglo XX y principios del Siglo XXI

- La mujer no se limita al magisterio, su presencia es notoria en la educación universitaria, los Posgrados y el campo laboral en cualquier área.

Una mujer destacada en México en la época de la colonia fue sin duda Juana Inés de Asbaje "Sor Juana Inés de la Cruz), quien defendió la educación de las mujeres, pero en 1685, el arzobispo Don Francisco de Aguilar, se opuso al trabajo literario de Sor Juana, por lo que se le prohibió escribir y publicar, debido a que, sus textos incitaban a una revolución femenina. Es hasta la época del Porfiriato (1876-1911) que por primera vez hubo mujeres mexicanas que se

atreveron a romper con estereotipos sociales y las desigualdades sociales que estos conducían iniciando estudios profesionales destinados exclusivamente al género masculino³ (Montoya, 2016).

La línea del tiempo permite identificar como la cultura, las tradiciones o las costumbres han sido un obstáculo para que la mujer rompa la burbuja en la que se le ha mantenido encerrada, burbuja llena de prejuicios y yugos impuestos por una sociedad androcentrista y poco reflexiva que ha impedido a las mujeres acceder a la herramienta más valiosa para superar las relaciones de poder basadas en el género “la educación” (Lechuga, Ramírez y Guerrero, 2018). Existen diferentes hechos históricos que favorecieron la lucha por la igualdad de las mujeres, en específico en la educación.

Alberdí (2020), destaca que el momento inicial de reconocimiento público de la igualdad entre mujeres y hombres se produjo cuando se llevó al patíbulo a Olimpia de Gouges (1748-1973) por haber publicado la Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana, en plena Revolución francesa. Su ejecución fue la aceptación de que una mujer era un adversario político al que había que eliminar.

Siguiendo con Alberdí (2020), una segunda etapa relevante en la historia de la defensa de la igualdad de género es la lucha por el voto de las mujeres que se desarrolló durante el siglo XIX y principios del XX en los países democráticos. La lucha por el voto femenino, lo que se ha llamado sufragismo, alcanzó su primer éxito con el voto de las mujeres de Nueva Zelanda en 1893, gracias a la movilización de miles de hombres y mujeres bajo el liderazgo de Kate Sheppard (1847-1934). Cabe destacar que este tipo de movimientos como el de Nueva Zelanda, también apoyaron la lucha por la igualdad de las mujeres en México, en tanto impulsaron el pensamiento liberal de la época.

³ Cómo ejemplo encontramos el caso de Matilde Montoya, primera médica graduada en 1887, María Asunción Sandoval de Zarco recibida en 1898 y Clara Rosas la primera dentista graduada en 1909.

Abarca (2021), refiere que en México el derecho al sufragio concebido en favor de las mujeres se vería consumado en los años de 1954 y 1955. El primero de ellos con fecha 4 de julio Aurora Jiménez de Palacios se convertía en la primera mujer en ser diputada federal en el Estado de Baja California. Más tarde, el 3 de julio de 1955 pasaría a ser memorable por ser el día en que por primera vez las mujeres acudían a las urnas para hacer efectivo su derecho al sufragio.

Otro hecho histórico que favoreció la lucha por la igualdad de las mujeres en la educación fueron las movilizaciones de 1968 en diferentes partes del mundo. Uno de estos movimientos fue la revuelta de Francia en mayo de 1968, la lucha por los Derechos Civiles de la población de color en Estados Unidos (1954 - 1968) y la protesta contra la Guerra de Vietnam (1963-1973). En todos estos movimientos fueron muy activas las mujeres jóvenes europeas y norteamericanas (Alberdi, 2021). En México, durante el año de 1968 y bajo la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz, se llevó a cabo el movimiento social conocido como “movimiento estudiantil del 68”, por medio del cual diversos grupos sociales tales como estudiantes universitarios, docentes, amas de casa e intelectuales protestarían en contra del gobierno de aquel entonces por ser considerado como represor. La participación de las mujeres en dicho movimiento sentó las bases para los movimientos feministas que vinieron en las décadas posteriores (Abarca, 2021).

Serret (2000), alude a que en México el movimiento feminista se gestó en la década de 1970 como consecuencia de la conjunción de dos factores: 1) La construcción de una conciencia ciudadana que sostenía demandas de democratización derivadas del movimiento estudiantil de 1968 y 2) Las influencias del feminismo estadounidense, cuya resonancia se incrementó en México a finales de esa misma década.

Bartra, Poncela y Lau (2000), refieren que esta ola del Feminismo mexicano se constituyó con mujeres universitarias de clase media provenientes de contextos urbanos de la Ciudad de México. Estas autoras dividen la cronología del feminismo en México en tres etapas:

- a) La primera etapa, “La organización, establecimiento y lucha” corresponde al periodo comprendido entre 1970 y 1982, algunas mujeres se mostraron inconformes por no ser tomadas en cuenta en los movimientos políticos que se estaban desarrollando en la época. La lucha se concentró en temas como la maternidad voluntaria, acceso a servicios de guarderías, campañas contra la violencia sexual hacia las mujeres y problemas de trabajadoras vulnerables.
- b) La segunda fase, “Estancamiento y despegue”, se desarrolló durante los años ochenta y se caracterizó por la participación y organización de múltiples encuentros y foros que se utilizaron como plataforma de enunciación política.
- c) La tercera etapa, “Alianzas y convenciones”, inició a partir la década de los noventa y podría mantenerse hasta la actualidad, es notable un trabajo conjunto entre las feministas y el Estado en el que destacan la creación de programas, centros e instituciones dedicados a la atención de problemáticas que aquejan a las mujeres de varios sectores, así como una fuerte presencia de la institucionalización de la perspectiva de género.

Como mencionan Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018), la participación de la mujer en cualquier nivel educativo en México ha sido relativamente reducida y sólo con el paso del tiempo y el rompimiento de ciertos paradigmas sociales ha podido incrementarse. La lucha por el derecho a la Educación ha sido una de las mayores reivindicaciones históricas de las mujeres desde el inicio de sus movilizaciones, cómo remedio contra las desigualdades.

1.2 Antecedentes de la perspectiva de género en la educación y la Psicología

En este apartado se describen los antecedentes de la integración de la Perspectiva de género en el campo de la educación y la Psicología a partir de los años de 1970 con el desarrollo del movimiento feminista en nuestro país, el cual fue esbozado en el apartado anterior,

De acuerdo con Velasco, Vilariño, Amado y Fariña (2014), los años 70 del siglo anterior, supusieron un punto de partida histórico de grandes avances sociales, nominalmente en educación y en el fortalecimiento de políticas de igualdad, que han favorecido la incorporación de la mujer en todos los ámbitos. No obstante, a pesar de que la presencia femenina se ha incrementado en todas las disciplinas, se sigue observando una marcada segregación horizontal, esto es, la sobrerrepresentación de mujeres en determinados sectores y categorías profesionales, o en áreas de conocimiento vinculadas a las ciencias de la salud y de la educación, tales como Enfermería, Filología, Trabajo social o Psicología.

Se ha planteado que desde el siglo XIX, momento en que se inicia el estudio de sucesos del pasado a través de distintas fuentes y metodologías, o *ciencias del origen* como son las ciencias históricas, el tema de las mujeres que habían ocupado preferentemente un lugar silenciado y de anonimato, la historia de la Psicología ya no permanecerá ajena a factores constructivos y selectivos que solo realzan y hacían visible a personajes protagonistas predominantemente masculinos. mujeres son precisamente las que se encuentran en áreas laborales y estudiantiles (Winkler, Magaña y Wolff, 2001). Las escasas mujeres que alcanzaron cierto reconocimiento fueron consideradas como anomalías con una adscripción sospechosa a conductas que la psicología, históricamente, se encargó de convertir en patologías. Incluso entrado el siglo XX se habla de la correlación entre alta capacidad intelectual y el encogimiento de ovarios (Colmenares, 2006).

Desafortunadamente, como mencionan Zubieta y Marrero (2005), la historia de la Psicología es una para los hombres y otra, bastante distinta, para las mujeres. Cabría

plantearnos diversas interrogantes, entre las que se encuentran ¿Ha habido mujeres sobresalientes en Psicología? ¿Cuáles son sus nombres? ¿Qué contribuciones hicieron? ¿Fueron sus experiencias diferentes a las de los hombres inmersos en esta disciplina? ¿Con qué barreras ideológicas, institucionales o estereotipos se enfrentaron? ¿Por qué han sido invisibilizadas y olvidadas en las narraciones históricas? y, principalmente, ¿Por qué no se nota su ausencia?

El lugar obtenido por las mujeres es paradójico, y esto se hace evidente al realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de la profesión, ya que, se puede identificar que la ciencia psicológica se ha enriquecido, específicamente, gracias a las aportaciones de Freud, Thorndike, Watson, Piaget, Vygotsky, Rogers, entre otros. Sin duda, son hombres que dedicaron su vida a contribuir a la evolución de la psicología como disciplina científica. Es necesario preguntarse ¿Cuáles son algunos nombres de las mujeres protagonistas en la psicología? Un breve listado de nombres de psicólogas⁴, nos da idea de la importancia de la mujer en la Historia de la Psicología ¿A cuántas de ellas conocemos?

En México la incorporación de las mujeres a la Psicología está ligada al acceso a la Educación Superior, lo cual ocurre hasta principios del siglo XX. Aunque fue hasta el 26 de agosto de 1929 con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México que se reconoce la igualdad que tienen hombres y mujeres para prepararse, se abren las puertas para que las mujeres accedan a la formación universitaria. La Dra. Guadalupe Zúñiga Lira es la única referencia que se encuentra en los textos, aunque no de manera constante y sistemática, respecto a ella se señala que fue maestra normalista, alumna de Ezequiel A. Chávez y Enrique O. Aragón, y la primera mexicana formada en Psicología, se

⁴ Algunas psicólogas pioneras: Florence Winger Bagley, Mary Whiton Calkins, Mary Sophia Case, Christine Ladd Franklin, Eleanor Acheson McCullough Gamble, Kate Gordon (continúa en la siguiente página)

Julia Henrietta Gulliver, Alice Hamlin Hinman, Lillian Jane Martin, Anna Jane McKeag, J. Percy (Kathleen Carter) Moore, Frank Moore, Naomi Norsworthy, Celestia Sussannah Parrish, Ethel Dench Puffer, Milicent Washburn Shinn, Margaret Keiver Smith, Theodate (Louise) Smith, Carrie Ranson Squire, Helen Bradford Thompson, Margaret Floy Washburn, Mabel Clare Williams (Furumoto y Scarborough, 1986).

le reconoce como impulsora de la Psicología Aplicada en el ámbito penitenciario y en las escuelas correccionales. Además, fue la primera mujer juez, según Aguado y García (2020).

La década de los setenta, del siglo anterior marcó el inicio de una nueva etapa en la Psicología caracterizada por incidir en las similitudes comportamentales y por demostrar el escaso alcance estadístico de las diferencias intersexuales cuando aparecen. Además, a medida que se van incorporando más mujeres en la disciplina psicológica ya no sólo como modelo o muestra experimental sino, sobre todo, como académicas y como investigadoras, se hace patente la necesidad de desarrollar una perspectiva integradora en el estudio del comportamiento humano, que incluya a las mujeres como objeto de estudio sin identificar o comparar necesariamente sus conductas con las de los hombres ni considerar sus comportamientos atípicos o marginales cuando aparecen diferencias con respecto a los de ellos. Sin embargo, no existe un acuerdo generalizado sobre su peso teórico o empírico, ni tampoco hay delimitación conceptual clara, existen escasas propuestas enriquecedoras para su integración en el currículo educativo (Carrillo y Barberá, 2009).

En las últimas décadas del siglo XX y a comienzos del siglo XXI la perspectiva de género representa un ámbito de investigación creciente en Psicología. En los primeros quince años del siglo XXI, el tema de la igualdad entre géneros se ha manifestado tanto en resoluciones y declaraciones de organismos internacionales, en tratados, acuerdos y convenios gubernamentales, como en foros y conferencias mundiales de educación y cultura (Trejo, Llaven y Pérez, 2015).

En México comenzaron a impartirse materias relacionadas con la situación de desigualdad en que se encontraba la mujer con relación al hombre hacia la década de los años setenta, tales como Sociología de la Mujer, Sociología de las Minorías, entre otras asignaturas que se impartieron, por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente, en algunos programas de Posgrado se observan tendencias educativas que vinculan en el currículo diversas materias relacionadas con la perspectiva de género, por

ejemplo, la Maestría en Estudios de Género que ofrece la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Nacional Autónoma de México.

Estos contenidos o temas se están incluyendo en los programas de materias humanísticas y sociales que pueden verse desde nuevos enfoques o estudios críticos, culturales, postcoloniales y transnacionales. La perspectiva de género es parte también de esta evolución que están teniendo no solamente las Humanidades, sino también las Ciencias Sociales (Trejo, Llaven y Pérez, 2015).

Según Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018) en la época actual el aula de clases es un canal de transmisión de valores que permiten la inclusión, tolerancia y no discriminación en cuestiones tanto educativas como de convivencia diaria, y que, por lo tanto, son valores para enfrentar la discriminación de género.

La institucionalización de los estudios de género en la UNAM, representa un avance importante en el ámbito académico, esta comenzó en 1992 a través de la implementación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), el cual ha aportado una riqueza notable en el ámbito de la investigación y la difusión de estudios de género, realizando estudios cuantitativos y cualitativos que ponen de manifiesto ciertas tendencias de segregación en las poblaciones académica, administrativa y estudiantil, así como los factores que influyen en la perpetuación de estas desigualdades, (Buquet, 2011).

En 2016 se elaboró una propuesta de transformación del PUEG en CIEG: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, esta propuesta fue presentada ante diferentes cuerpos colegiados, y el 15 de diciembre del mismo año, el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aprobó la transformación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), bajo la rectoría del Dr. Enrique Luis Graue Wiechers. El objetivo del CIEG es producir conocimiento teórico y aplicado de alto nivel académico en el campo de los Estudios de Género, desde un enfoque interdisciplinar, para la solución de problemas

complejos y la contribución con propuestas que respondan a desafíos nacionales y globales (Buquet, 2011).

En la tabla 1 podemos observar los principales avances que se han dado en la UNAM en materia de género:

Tabla 2.

Avances en la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM

1992	Creación del Programa Universitario de Estudios de Género
2004	Proyecto de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM
2005	Reforma del Estatuto General de la UNAM: Se incluye en su artículo 2o el principio de igualdad de género que establece que las mujeres y los hombres en la Universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas.
2005	Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM
2008	Acciones de equidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)
2010	Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario
2011	Acciones de equidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (Impulsar los Estudios de Género a nivel licenciatura y posgrado).
2013	Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM
2015	Acciones de equidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)
2016	Acuerdo del rector por el que se Establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género
2016	Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM

2016	Transformación del Programa Universitario de Estudios de Género en Centro de Investigaciones y Estudios de Género
2018	Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM
2019	Actualización del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM

Fuente: Centro de Investigación y Estudios de Género

Es notorio el logro de avances en el campo de los estudios de género en la UNAM, además como mencionan Estrada, Mendieta y González (2016) se ha contribuido al reconocimiento del género femenino a nivel nacional. Ejemplo de ello es la Reforma Política, aprobada en el 2014 en México, la cual garantiza igualdad sustantiva a partir de otorgar la posibilidad de que el 50 por ciento de las candidaturas sean ocupadas por mujeres; construyendo una paridad de género.

De acuerdo con la UNESCO (2019) en materia de currículo, es difícil modificar las prácticas profesionales con perspectiva de género, en tanto persiste un currículo oculto sexista y estereotipado, y se destaca tanto la diferencial atención de parte de las y los docentes como las diferentes expectativas entre hombres y mujeres.

Algunos países mencionan el rendimiento desigual del estudiantado en las pruebas internacionales, basándose en patrones de género, dado que las mujeres obtienen mejores resultados en lectura y los hombres, en matemáticas y ciencias. Esto se relaciona con otro núcleo problemático, que lo constituye la elección de carreras, ya que las mujeres continúan siendo mayoría en carreras tradicionalmente femeninas, como la docencia y la enfermería (UNESCO, 2019).

La *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE) (2016) reporta que, en la mayoría de los países participantes en PISA⁵, entre el alumnado de buen rendimiento, las chicas tienden a hacerlo peor cuando se les pide que piensen como científicas, por ejemplo, al solicitarles que formulen situaciones matemáticamente o interpreten fenómenos científicamente.

Los resultados de la prueba PISA en el 2015, muestra que la brecha de género en rendimiento académico no se encuentra determinada por diferencias innatas de capacidad. Se necesitan los esfuerzos unificados por parte de madres, padres, el profesorado, el gobierno y los medios de comunicación para que tanto chicas como chicos sean capaces de desarrollar todo su potencial y contribuyan así al crecimiento económico y al bienestar de su sociedad (OCDE, 2015).

Otra información de la OCDE, menciona que para el 2018 los resultados no han cambiado, ya que, en México, los chicos superaron a las chicas en matemáticas por 12 puntos, lo que es una brecha mayor que la brecha de género promedio en matemáticas en los países OCDE (5 puntos). Mientras que las chicas superaron ligeramente a los chicos en ciencias (por dos puntos) en promedio en los países OCDE en PISA 2018, en México los chicos superaron a las chicas en ciencias en 9 puntos.

En síntesis, las alumnas tienen menos confianza en sí mismas que los alumnos para resolver problemas matemáticos o científicos, por lo que los hombres al tener más confianza, se dan una mayor libertad para equivocarse, para practicar procesos de prueba y error que resultan fundamentales para adquirir mayor conocimiento y comprensión de las matemáticas o de las ciencias (OCDE, 2015). A su vez estos resultados podrían explicarse a través de la creencia arraigada desde el siglo pasado que Morgade (2001) expresó acerca de que una mujer que piensa científica u objetivamente está pensando «como un hombre»; a la inversa, el

⁵ El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student Assessment, en inglés).

hombre que siga un razonamiento no racional, no científico, está argumentando «como una mujer»”

Jiménez y Galeano (2020), destacan que el papel de la educación es fundamental, pero, es necesario que desde las instituciones educativas se abran espacios de debate y de capacitación, para no seguir reproduciendo la historia de lo mismo, la historia de la opresión sexual que recae con mayor fuerza en el género femenino.

En los últimos diez años se han suscitado un gran número de estudios de género en el campo de la educación. A continuación, se describen algunos de estos aportes.

Uno de los esfuerzos más notorios por incluir, la perspectiva de género en la educación, en el nivel internacional, según Croce (2013) es la primera escuela trans en el mundo ubicada en Argentina, el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis”, el cual brinda la posibilidad de completar estudios a jóvenes y adultos trans, aunque no exclusivamente, ya que integra a personas LGBTTTQIA+⁶, afrodescendientes, migrantes, madres solteras, entre otros, en el marco de una propuesta que representa un importante avance en materia de inclusión social y diversidad sexual. Esta escuela posibilita la inserción y escolarización de estudiantes tradicionalmente vulnerados, desde un currículo que los acerca a las aulas, y surgió para responder a sus propias inquietudes.

Varela (2013), aplicó talleres de sensibilización donde incluía técnicas expositivas y vivenciales que buscaban la reflexión sobre los estereotipos de género. Algunos de los tópicos fueron: introducción al sistema sexo/género, roles, estereotipos, y formas de violencia de género. Se impartieron tres talleres en preparatorias públicas de Tepic, Nayarit. Los hallazgos mostraron que la estrategia de sensibilización sobre el tema de género, por medio de sólo un taller, tiene grandes limitaciones, ya que hubo un impacto a nivel de información, pero no a

⁶ El término LGBTTTQIA+ está formado por las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, queer, intersexual y asexual. Al final se suele añadir el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores.

nivel de deconstrucción de roles y estereotipos de género. Esto demostró que, para reconstruir el género y sus implicaciones de discriminación y violencia, es necesario actuar en diferentes ámbitos y con diversas y variadas acciones.

Ramírez (2018) diseñó una plataforma Educativa Edoome enfocada en los hábitos de estudio para enseñar con equidad de género y concientizar a madres y padres de familia acerca de la importancia de este tema. A partir de este estudio se pudo evidenciar que el género femenino es quien tiene un alto porcentaje de estereotipos y roles de género tradicionales, ya que en las encuestas realizadas la mayoría de las estudiantes dedican su tiempo a los quehaceres domésticos, además consideran que siempre el varón tiene el compromiso de dar protección y manutención a la familia. Al igual que en el estudio de Varela (2013), se pudo concluir que para lograr un cambio es necesario trabajar en equipo desde la multi e interdisciplina, para así lograr una actitud positiva frente a sus responsabilidades de estudiantes y aprender a compartir de mejor manera en las aulas y en sus hogares desde la equidad de género.

Aunque estos trabajos representan aportaciones importantes en el campo de los estudios de género en el ámbito educativo, es pertinente centrarnos en aquella investigación que han diseñado y evaluado propuestas didácticas con perspectiva de género.

Martínez (2022), diseñó una propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género (EPG), en una asignatura obligatoria de lengua inglesa en el grado en Estudios Ingleses. La autora buscó que su propuesta contribuyera a la adquisición de competencias sociales y al desarrollo de la conciencia social del alumnado, prestando atención a aspectos relacionados con la igualdad de género. Esta autora reporta que la propuesta didáctica favoreció que el alumnado tomara conciencia de la discriminación por cuestiones de género. Además de que la enseñanza y el aprendizaje a través de textos de temática social permiten profundizar en realidades sociales distintas de la propia, entre las que en muchas ocasiones se observa injusticia social o desigualdad, por ejemplo, de género.

Hernández (2020) planteó una propuesta didáctica basada en la educación literaria desde la perspectiva de género para el alumnado de primaria y secundaria. Esta propuesta busca lograr los siguientes objetivos de aprendizaje a través del análisis de textos: 1) Fomentar la igualdad y la diversidad sexual, 2) Promover el pensamiento crítico, 3) Ofrecer referentes de identificación alternativos, 4) Desarrollar la empatía y respeto hacia la diversidad sexual y 5) Fomentar la igualdad entre hombres, mujeres e identidades alternativas en las aulas y en la sociedad.

Esta autora incluye en su propuesta metodologías expositivas para explicar conceptos e ideas, por ejemplo: feminismo, heteropatriarcal, heteronormatividad, etc. También incluye una metodología participativa (debates, preguntas) y estrategias para favorecer la participación paritaria. La propuesta está basada en un enfoque transversal porque además de textos literarios incluye canciones, anuncios e imágenes de publicidad sacadas de internet con el fin de analizar contenidos con los que el alumnado estuviera familiarizado.

Entre sus hallazgos esta autora destaca que los libros son capaces de modificar a los lectores/as, ampliar la mirada de una forma más integradora, y presenta a la educación literaria como un instrumento fundamental para descubrir el mundo desde la diversidad. Como resultado de su investigación plantea la necesidad de proponer modelos de identificación alternativos que hagan pensar y cuestionar la diversidad sexual en las aulas, de tal forma que a través de las nuevas pedagogías se deconstruya el principio de normalización como sistema educativo válido, para así, diseñar otro que no cuestione a aquellos(as) que no entran dentro de la norma.

Por otro lado, Álvarez (2020) a través de la investigación-acción participativa diseñó, implementó y evaluó una unidad didáctica dirigida a la carrera de Pedagogía, a partir de la cual buscó contrarrestar la clase magistral y el paradigma historiográfico androcéntrico mediante la introducción del trabajo basado en competencias históricas y la incorporación de la perspectiva de género en el abordaje de la independencia chilena. Este autor plantea que estos contenidos

han sido enseñados desde la óptica de la historia patriótica, por lo que busca resignificar dicha perspectiva histórica. Este autor utilizó una metodología activa y participativa que buscaba involucrar al alumnado en la elaboración de un portafolio digital grupal que debía ser organizado en la plataforma de Google Sites. A partir de sus resultados destaca que la perspectiva de género en el análisis de temas controversiales como la Historia de Chile, permiten llevar a cabo un proceso reflexivo necesario para replantear la enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, así como, dar cabida a la práctica de corrientes disciplinares y pedagógicas innovadoras y constructivistas.

Morgade, Fainsod, González y Busca (2015) al igual que el autor anterior, recurrieron a la investigación-acción participativa para elaborar y evaluar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado en distintas asignaturas. Describieron y analizaron propuestas de enseñanza de la sexualidad con perspectiva de género en una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires. Algunos de sus hallazgos están relacionados con que la experiencia de trabajar con la perspectiva de género no sólo propició el pensamiento reflexivo del alumnado, sino que desestabilizó el dispositivo pedagógico, puesto que, llevó a replantear el lugar docente, a la docente a enfrentar los temores que provoca la innovación en las prácticas, los límites, posibilidades y cuidados a tener en cuenta al trabajar estas temáticas y desde esta perspectiva, así como, a revisar elementos centrales y constitutivos del dispositivo escolar, por ejemplo: ¿Qué se torna enseñable y evaluable cuando se genera una propuesta curricular desde la perspectiva de género?

Dadas estas ideas, sus hallazgos concluyen con la idea que la perspectiva de género requiere un cierto nivel de audacia para experimentar la incertidumbre en el aula, donde en muchos casos el estudiantado es quien tensiona los límites de lo pensable y lo enseñable.

En el mismo sentido, Nieves (2011) ofreció algunas propuestas para un diseño curricular de la materia de Derecho Constitucional con perspectiva de género, con el objetivo de incorporar el análisis de género como campo epistemológico y metodología de análisis en la

enseñanza del Derecho Constitucional en España. Además, se han hecho propuestas semejantes para enseñar desde la perspectiva de género en otros campos del conocimiento, entre los que se encuentran: la enseñanza de las Artes (Cabrera, 2014), del inglés (López, 2014), de la Geografía (Guberman, 2015), en la educación médica (Valenzuela y Cartes, 2019), de la Filología (Palacios, 2020), entre otros.

En el campo de la Educación Media Superior que es el nivel educativo que confiere a la presente investigación, la perspectiva de género ha suscitado escasas propuestas para incluir a la perspectiva de género en el currículo de enseñanza, ya que, como se puede apreciar a partir de las investigaciones antes descritas, la mayoría de estudios se centran en otros niveles educativos y las que se enmarcan en la Educación Media Superior centran su interés en aspectos relacionados con la psicoeducación y sensibilización de las y los adolescentes en temas de género, así como en el análisis de las prácticas educativas y docentes desde la perspectiva de género.

La investigación de Romero (2019) es una de las pocas propuestas didácticas dirigidas al estudiantado de bachillerato. La propuesta se centra en la lectura con enfoque de género en el CCH como un mecanismo de visibilización, no sólo de las mujeres escritoras y de los personajes femeninos sino de aquello que les opaca, oculta y margina. Esta propuesta plantea entonces, una lectura de textos narrativos desde un enfoque de género, con el fin de visibilizar y hacer escuchar las demandas, problemas y deseos de las mujeres. Esta autora plantea que como docentes no estamos formadas en esta mirada crítica tan necesaria, ya que, en el discurso institucional se habla de igualdad o equidad, pero en la práctica es muy difícil sostenerla, finalmente, desaprender e imaginar otras posibilidades es una aportación de la perspectiva de género, en esta mirada crítica que genera empatía y sensibilidad.

1.3 Conceptos básicos de la perspectiva de género

Dentro de la perspectiva de género, es necesario incluir una serie de conceptos básicos y elementos que permitirán su mejor comprensión, entre los que se encuentran: sexo, género, roles, estereotipos de género, preferencia sexual, orientación sexual, identidad de género, sexualidad, igualdad y equidad.

Según Lamas (1999), aunque el género como explicación aparece en 1949 en *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, con la célebre declaración: "Una no nace, sino que se convierte en mujer", no es sino hasta los años setenta que cobra consistencia en el mundo intelectual feminista. En México y en América Latina, el proceso de asimilación de su nueva acepción se rezaga y sólo hasta los años noventa se siente el impacto de la "perspectiva de género" en el mundo feminista, en lo académico y como movimiento social.

El género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo. Dicha categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades. Lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica. El género es un concepto transdisciplinario que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y social (Gamba, 2011).

Vizueté y Larez (2021), afirman que el género representa un elemento propio e intrínseco de la personalidad, donde se conjugan creencias, estilo de vida, oportunidades y el comportamiento en la sociedad. Para Serret (2008), el género desde la antropología feminista se conceptualiza como el conjunto de actitudes, preferencias, roles, capacidades propias de mujeres y hombres y marca como diferente lo que es el sexo entendiendo a éste como el conjunto de características biológicas.

A través del género se puede comprender en qué consiste el proceso social y cultural que da sentido y significado a las diferencias sexuales entre mujeres y hombres, por lo que la

mayoría de los atributos que pensamos como “naturales”, en realidad son características construidas socialmente sin relación con el sexo biológico de las personas. Esto significa que la diferencia entre los sexos se va creando en el trato diferencial que reciben las personas según su sexo (Instituto Nacional de las Mujeres, 2008).

La perspectiva o visión de género es una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad, tal como lo menciona Hendel (2017).

Novoa (2012) señala que podría pensarse que la perspectiva de género se centra en asuntos referidos a las mujeres, pero no ocurre así, ya que la información obtenida sobre la situación de las mujeres es necesariamente también información sobre los hombres; se trata de dos cuestiones que no se pueden separar. Si cambian las cosas para ellas, también deben cambiar para ellos, en beneficio de ambos y de la sociedad. Por tanto, esta perspectiva incluye a varones como a mujeres, dado que la feminidad no puede comprenderse si no es en contraste con la masculinidad.

Resulta necesario acotar algunas ideas principales para comprender las bases de la perspectiva de género (Gamba, 2011):

- La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual.
- Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los hombres como grupo social y discriminatorio para las mujeres.
- Dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas.

- Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión.
- La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder.

La perspectiva de género nos permite comprender diferentes conceptos, por ejemplo, el de sexualidad. De acuerdo con DeLamater y Friederich (2002), la sexualidad no sólo se refiere a las actividades propias del aparato genital, sino que ha sido conceptualizada como un fenómeno dinámico que se desarrolla a lo largo de la vida como consecuencia de una compleja y cambiante interacción de factores bio-psico-socioculturales.

En el caso del género, se observa una fuerte influencia en las vivencias de la sexualidad a partir de los deberes asociados comúnmente a lo femenino y lo masculino. De esta manera, los comportamientos de las mujeres están cargados de un tinte tradicional, donde se les asocia a la reproducción, la crianza, la labor doméstica y el cuidado de los otros (Hernández y González, 2016).

Con respecto a la construcción de la identidad de género, Cortés (2014) considera que no se trata sólo de un efecto biológico, sino sobre todo producto de la cultura, de las relaciones familiares, la escuela, el trabajo, los mensajes que nos transmiten los medios de comunicación, la religión, etc. Se aprende a ser mujer y hombre, inclusive antes de nacer, en algunas ocasiones el proceso culmina en la adolescencia, cuando la identificación del rol de género es más pronunciada. En este sentido se destaca que, en el proceso de construcción de la identidad de género, los roles y estereotipos desempeñan un papel relevante.

Los estereotipos de género, estos son generalizaciones y creencias sobre cómo habrán de comportarse hombres y mujeres. Los estereotipos son cargas de significados sociales atribuidos a mujeres y hombres (Cortés, 2014). En este sentido, hombres y mujeres están

sujetos a diferentes expectativas normativas, y estos factores pueden llevar a diferencias de género en el comportamiento (Oberst, Chamarro y Renau, 2016).

Tabla 3.

Estereotipos de género

FEMENINO	MASCULINO
Debilidad (inestabilidad emocional, falta de control)	Fuerza (valentía, tendencia al dominio)
Dependencia (sumisión y cuidado)	Independencia (autosuficiente, aspecto afectivo poco definido)
Emocionales/ intuitivas (subjetivas, manipuladoras)	Decisión/razón (objetividad, franqueza)

Fuente: Elaboración propia

Los estereotipos crean a su vez los roles de género, es decir, la forma en la que se comportan y realizan su vida cotidiana hombres y mujeres, según lo que se considera apropiado para cada uno. Los roles de género son las normas, prescripciones y expectativas de comportamientos de lo femenino y masculino, son la forma como nos relacionamos ante el mundo y que nos identifican por lo que se enlaza fuertemente con el concepto de identidad. Hacen referencia al conjunto de normas y prescripciones que dictan las sociedades y culturas sobre cómo son y serán los comportamientos de mujeres y hombres (Lamas, 1996).

Con el paso del tiempo, los avances en la ciencia y la tecnología, así como las propuestas de los movimientos feministas y de equidad, favorecieron la participación de la mujer en la vida socioeconómica, política, social y cultural del país (Instituto Nacional de

Estadística, Geografía e Informática, 2010). Como se observa en la tabla 4, tal situación ha impulsado cambios radicales en la concepción de la estructura tradicional de ambos sexos, promoviendo nuevas alternativas para la distribución equitativa de las tareas domésticas, de crianza y laborales.

Tabla 4.

Roles de género tradicionales.

Dimensión	Hombre	Mujer
Rol contemporáneo	Astuto, equitativo, escuchar, estimular, flexible, hacendoso, motivar, orientador, preparado, saludable	Actitud, alumna aplicada, carácter, autosuficiente, competitiva, cooperativa, decidida, demostrar, destacar, emprendedora, estudiante, exigente, fuerte, independiente, libre, orientadora, planear, preparada, profesionista, protectora, trabajadora, valiosa, valiente
Rol tradicional	Alimentar, aliviar, aportar, autoridad, autosuficiente, carro, casa, coercitivo, cuidar, decidir, dinero, dirigente, dominante, dominar, enfrentar	Abnegada, acomodada, administrar, alimentar, ama de casa, apoyo, barrer, bien portada, complaciente, comprensiva, controlar, cuidadosa, decente, dependiente, derrota, discriminada

Nota. Adaptada de Aguilar, Valdez, González Arratía y González Escobar (2013)

Por otro lado, Moral (2011) plantea que la orientación sexual se clasifica en función del sexo del individuo y del sexo de las personas deseadas y con quienes se mantienen relaciones sexuales y afectivas. En la tabla 5 se pueden apreciar las definiciones de orientación sexual (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2018).

Tabla 5.

Orientación sexual

Orientación	Definición
Heterosexualidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Sienten atracción sexual o emocional hacia personas del sexo opuesto.
Lesbiana	<ul style="list-style-type: none"> ● Una mujer que siente atracción emocional, romántica y sexual hacia otra mujer.
Gay	<ul style="list-style-type: none"> ● Un hombre o una mujer que se siente atraído emocional, romántica y sexualmente hacia otra persona del mismo género.
Bisexualidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad de sentir una atracción erótica afectiva por personas de un género diferente al suyo, tanto como de su mismo género, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con ellas.
Travesti	<ul style="list-style-type: none"> ● Las personas travestis son aquellas que gustan de presentar de manera transitoria o duradera una apariencia opuesta a la del género que socialmente se asigna a su sexo de nacimiento, mediante la utilización de prendas de vestir, actitudes y comportamientos.
Transgénero	<ul style="list-style-type: none"> ● Las personas transgénero se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género opuesto al que social y culturalmente se asigna a su sexo de nacimiento. ● Por lo general, sólo optan por una reasignación hormonal sin llegar a

	<p>la intervención quirúrgica de los órganos pélvicos sexuales internos y externos para adecuar su apariencia física y corporalidad a su realidad psíquica, espiritual y social.</p>
Transexual	<ul style="list-style-type: none">● Se refiere a las personas que se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género y al sexo diferentes a los que social y culturalmente se les asigna en función de su sexo de nacimiento● Intervención médica hormonal, quirúrgica o ambas para adecuar su apariencia física y corporalidad a su realidad psíquica, espiritual y social.
Queer	<ul style="list-style-type: none">● El vocablo queer no existiría sin su contraparte straight, que significa “derecho”, “recto”, “heterosexual”. Queer refleja la naturaleza subversiva y transgresora de una mujer masculina; de un hombre afeminado o con una sensibilidad contraria a la tipología dominante, etcétera.
Intersexual	<ul style="list-style-type: none">● Una persona que nace con una combinación de características biológicas masculinas y femeninas, como cromosomas o genitales.● La intersexualidad es una variación que sucede naturalmente en los seres humanos y no es un problema médico.
Asexualidad	<ul style="list-style-type: none">● Se caracteriza por una falta de atracción persistente hacia cualquier género.● Se cree que por lo menos 1% de la población es asexual.

Nota: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016)

Las consecuencias sociales derivadas de una orientación no heterosexual pueden causar problemas emocionales que requieren intervención profesional. Estudios en el ámbito internacional indican que las y los jóvenes no heterosexuales presentan una mayor predisposición a la depresión, ansiedad, conductas autolesivas y la ideación suicida. El ocultamiento de la orientación sexual es frecuentemente una estrategia de afrontamiento ante la expectativa de rechazo, en múltiples estudios se ha encontrado una correlación positiva entre el ocultamiento de la orientación sexual y la ansiedad social (Ballester, Morales, Orgilés y Espada, 2012). De forma general, se puede plantear que el miedo a una evaluación negativa por parte de otros u otras puede motivar comportamientos cuyas consecuencias no sean beneficiosas para la salud mental y física.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), la igualdad de género es un elemento central en la búsqueda de una sociedad justa, la participación total y equitativa de hombres y mujeres es vital para asegurar un futuro sostenible, en este sentido es necesario considerar que ambos pueden desarrollarse integralmente sin importar el género, debido a que:

- Los roles de género son creados por la sociedad y se aprenden de una generación a otra.
- Son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la equidad de género.
- Asegurar la equidad de género significa que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios.
- Las desigualdades de género socavan la capacidad de las personas de ejercer sus derechos.

La equidad de género ha venido a enriquecer a la perspectiva de género, ya que el énfasis está colocado en la justicia, en el equilibrio, y por supuesto no se abandona la igualdad. De acuerdo con De Garay y Del Valle (2012), el concepto de equidad incluye la igualdad de

trato, o el tratamiento de que somos diferentes, pero que se considera equivalente en términos de derechos, beneficios y oportunidades. Así, mientras que la igualdad es un concepto empírico, la equidad constituye un imperativo de carácter ético asociado con principios de justicia social y de derechos humanos. Hablar de equidad de género significa hablar de las acciones de las personas, de sus comportamientos, y las prácticas a las que se adhieren, y esto es lo que es preciso transformar en la sociedad actual.

1.4 Sensibilidad de género en la práctica docente

Resulta importante que las y los docentes hagan un esfuerzo singular para garantizar la igualdad de oportunidades del estudiantado, ya que esto conduce a luchar por la erradicación de los estereotipos de género que pueden subsistir en el ejercicio docente. Esa transversalidad a la que se hace alusión conduce a la adaptabilidad de los criterios de género en el ámbito pedagógico, así como su fusión con métodos pedagógicos concretos. En otras palabras, permite la utilización de cualquier metodología pedagógica incorporando una visión de género (Muñiz, 2021).

Siguiendo con Muñiz (2021), desde finales de la primera década del siglo XXI, encontramos la “pedagogía sensible al género”. Un concepto en el que se incorpora cualquier tipo de práctica pedagógica orientada, dentro de un proceso de enseñanza y de aprendizaje, al desarrollo de competencias en materia de equidad de género. Competencias que se configuran como adicionales a los objetivos de aprendizaje establecidos en cada materia. En esta propuesta tiene fundamento en pedagogía feminista que dirige su atención a la construcción de género en entornos educativos.

Según Maceira (2007), para la pedagogía feminista, el aprendizaje, es tanto teórico como práctico, objetivo y subjetivo, multidimensional e integral, colectivo, dialógico, lúdico y placentero. En los proyectos educativos feministas se promueven aprendizajes para la vida que implican consecuencias no sólo cognitivas sino también emotivas, subjetivas,

actitudinales y prácticas. En este sentido, los procesos educativos feministas implican valores, ideas y productos que se viven, se experimentan, se buscan aterrizar en una acción o una forma de hacer o de ser, suponen siempre una vuelta a la experiencia cotidiana, el objetivo último es una educación transformadora.

Junto con el reconocimiento de la diversidad de saberes, de acuerdo con Martínez (2016), la pedagogía feminista reconoce la necesidad de hacer una revolución de los hombres y no solo de las mujeres, a través de la construcción de nuevas masculinidades. Sanagustín y Moyano (2019), mencionan que si bien, uno de los objetivos es la emancipación de las mujeres, esta pedagogía no es exclusiva ni beneficia únicamente a las mujeres, puesto que trata de romper con la estructura social que no solo conlleva la dominación en términos de género, sino también de cultura, raza, religión, identidad sexual, orientación sexual, entre otros, ya que acoge a todas las personas, a la diversidad.

1.4.1 Currículo oculto y la educación no sexista

De acuerdo con Maceira (2005), el currículo oculto de género hace referencia a una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible.

El material didáctico y, sobre todo, los textos escolares no sólo influyen en el rendimiento, sino también se ha podido comprobar su capacidad para influir por separado sobre la manera en que se pone en práctica el currículum, la calidad de la instrucción y el tiempo que se emplea en ella. No sólo su contenido escrito, sino también sus imágenes tienen efectos en las personas y dejan huellas en el proceso de construcción del conocimiento, de ahí la necesidad de que estén libres de estereotipos.

A continuación, con base en Pérez, Follegati y Stutzin (2019) y Rodríguez (2011), se precisan algunos de estos aspectos:

- a) Contenidos e ilustraciones estereotipadas, porque perpetúan estereotipos tradicionales de género relacionados con las cualidades, características y roles asignados a lo femenino y a lo masculino, principalmente lo asocian con el mundo público y social al hombre y el privado y familiar a la mujer. ¿Cómo se tiende a mostrar a la mujer? Como bellas flores, delicadas y maternales. ¿Y al hombre? Como trabajador, valiente, independiente y muy racional.

Un aspecto importante por considerar es la presencia de las niñas y las mujeres en los libros de texto en México, la posición que ocupan ellas en las imágenes e ilustraciones que acompañan los discursos, testifican el rol social asignado a cada género en aquella época. El ideal de belleza referido en las lecturas no abarcaba solamente el aspecto físico o corporal, sino que debía contemplar la perfecta unión con la belleza moral y espiritual, ya que la vanidad, la presunción y la sexualización en una mujer eran defectos por combatir (Campos y Escolano, 2022).

Son múltiples y recurrentes las imágenes de la mujer en su función de madre en algunos libros infantiles, posiblemente por la fácil identificación de las y los niños con esta figura, pero también en una clara intención de reproducción de estereotipos de género. A continuación, se muestra un ejemplo de lo descrito en el párrafo anterior (Figura 2):

Figura 2.

Imagen de la madre sufriente, ubicada en el libro de *La historia de mi patria* para tercer grado



Nota. Martínez, L. (1957). *La historia de mi patria. Tercero Primaria.* Herrero Hnos.

Además de ser “abnegada”, la madre debe servir de ejemplo para sus hijas, instruir las en las “labores femeninas”, promover las virtudes propias de su sexo y sobre todo controlarlas y vigilarlas, pues de ello dependerá el honor y prestigio de las hijas, de ella misma, y de toda la familia. Para los hijos varones la representación es siempre de una madre orgullosa del potencial y virtudes de sus vástagos tales como la valentía, la lealtad, la integridad o el patriotismo (Campos y Escolano, 2022).

b) Las imágenes estereotipadas promueven la reproducción de una división sexual y social del trabajo, relacionada con trabajo duro, remunerado, creador y profesional para los hombres, y fácil, reproductivo, educativo y doméstico para las mujeres. ¿Qué profesiones desempeñan mujeres y hombres generalmente? Las mujeres como maestras, madres y amas de casa, y los hombres como militares, ingenieros, médicos y arquitectos, respectivamente.

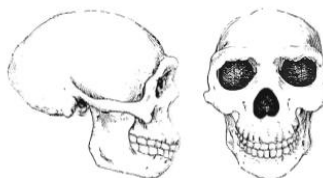
c) Pensamiento, lenguaje verbal y no verbal androcéntrico y estereotipado. Un ejemplo de pensamiento androcéntrico sería el referirse a “las edades o la evolución del hombre” cuando se pretende hablar de la evolución de toda la humanidad, en la Figura 3 se puede observar la portada de un libro cuyo título muestra este pensamiento androcéntrico. No sabemos si detrás de la palabra hombre se está pretendiendo englobar a las mujeres. Si es así, éstas quedan invisibilizadas, y si no es así, quedan excluidas.

Figura 3.

Portada del libro Origen y evolución del hombre

**ORIGEN Y EVOLUCION
DEL HOMBRE**

Eustoquio Molina
(Editor)



1992

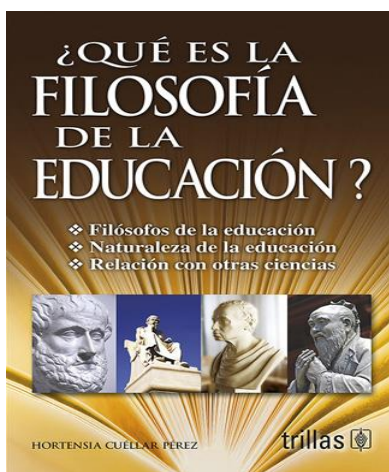
CUADERNOS INTERDISCIPLINARES N° 2

Nota. Origen y evolución del hombre, por Molina, 1992, Cuadernos interdisciplinarios.

d) Los recursos comunicativos refuerzan los estereotipos tradicionales de género. Podemos mencionar, por ejemplo, que los hombres tienden a aparecer en primeros planos, en posiciones centrales, mayores tamaños, etcétera.

En la Figura 4, se observa la portada del libro ¿Qué es la filosofía de la educación?, como se puede apreciar se incluyen fotos de filósofos masculinos, dando una impresión androcéntrica del contenido del libro.

Figura 4. Portada del libro ¿Qué es la filosofía de la educación?

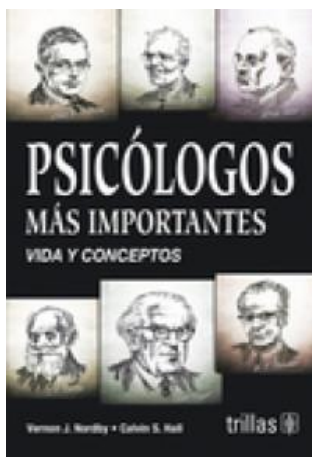


Nota. Adaptado de <https://libreriamorelos.mx/73495/que-es-la-filosofia-de-la-educacion>

En la Figura 5 podemos observar otro ejemplo de estos recursos comunicativos estereotipados, en este caso en la portada del libro se muestran los retratos de importantes psicólogos, por ejemplo, Piaget, sin embargo, se invisibilizan los aportes de las mujeres al campo de la Psicología, en tanto, al mirar la ilustración se podría generar la impresión de una Psicología de hombres.

Figura 5.

Portada del libro *Psicólogos más importantes: Vida y conceptos*



Nota. Adaptado de <https://www.librosmexico.mx/libros/756423>

e) Bibliografía compuesta mayoritariamente por autores hombres. Un ejemplo de esta situación la marcan Vargas y Sotelo (2020) en los primeros acercamientos de la infancia mexicana a la literatura mediante los libros de texto gratuitos.

Siguiendo a Vargas y Sotelo (2020), en esas páginas se empieza a interiorizar una brecha de género. La proporción de autoras publicadas en el Libro de lectura de cada grado de primaria para el ciclo escolar 2019-2020 es mínima en comparación con los autores, por ejemplo: en el de primer año, únicamente seis entradas corresponden a escritoras: Rosario Castellanos, Gloria Fuertes, Juana de Ibarbourou, Evangelina Mendoza Márquez, Mónica Tirabasso y Silvina Ocampo. Mientras que 12 son textos de origen folclórico o anónimo y 34 fueron escritos por hombres. Para segundo año, la proporción es más preocupante: 14.3% de escritoras contra 69.6% de escritores. En grados posteriores se reduce la cantidad de textos por libro, pero la tendencia se mantiene. Para el final de la primaria, las y los estudiantes realizarán la lectura de un 13.7% de autoras, contra 65.4% de escritores.

Este planteamiento de los libros de texto en educación básica lleva a reflexionar en torno a que desde niños aprenden a leer solo a los hombres, ¿qué esperanza hay de que al crecer se acerquen a la obra escrita por mujeres?

- f) La problematización de las dicotomías generizadas razón-emoción y mente-cuerpo. Debido a la cuestionada relación de “lo femenino” al ámbito de lo emocional y corporal, y de “lo masculino” al ámbito del raciocinio y supuestos de objetividad descorporeizada. Con ello, se identifica que las emociones no están ausentes de la cultura académica, sino que algunas de ellas son sobrevaloradas y se promueve un tipo de orientación emocional específico en lo masculino, como la distancia, la frialdad y la dureza, mientras tanto en lo femenino otras emociones se perciben como debilidad.

García (2012), propone que a la hora de promover una educación no sexista, es necesario considerar algunas sugerencias de acción:

- En primer lugar, se recomienda elaborar materiales con base en el currículo establecido para cada una de las etapas, ciclos y niveles educativos, en el que se ofrezcan alternativas concretas que favorezcan la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
- En segundo lugar, analizar los diferentes aspectos en los que se manifiesta la realidad sexista en las aulas, fomentando en el alumnado actitudes críticas y reflexivas ante los mismos.
- En tercer lugar, planificar el uso de materiales no sexistas que favorezcan la igualdad de oportunidades, para realizar esta tarea, el papel de la imaginación y la creatividad de las y los alumnos, por un lado, y del profesorado como ejecutores y transmisores de valores por otro, constituyen roles fundamentales.

Iglesias y Ballar (2019) así como Pérez, Follegati y Stutzin (2019) proponen que para detectar si la perspectiva de género es una cuestión que se lleva al aula de una manera constante y consecuente, se pueden evaluar los siguientes aspectos:

- 1) Identificar cuál es el mensaje que se transmite, no sólo con las palabras que se reproducen de forma consciente, sino también con lo que se hace llegar a través del lenguaje no verbal, las actitudes, la forma de planificar las actividades, el comportamiento con compañeras y compañeros, entre otros.
- 2) Valorar qué modelos se incluyen en las clases, es importante que mujeres y hombres sean nombrados por igual, como referentes de los contenidos a impartir. Sin embargo, no es suficiente, porque para que sea una escuela con perspectiva de género, hará falta que la visión de esas personas nombradas sea en igualdad y respeto a sus semejantes.
- 3) Se ha de contemplar con especial atención dentro del aula, cómo se fomenta la elección de las profesiones sea desde la igualdad real de oportunidades y para ello, entender que se ha de dar la igualdad de condiciones.
- 4) Es necesario diseñar e implementar actuaciones de educación afectiva y sexual que den lugar a un conocimiento del propio cuerpo y de la sexualidad, así como de las relaciones de respeto hacia sí mismo y hacia la otra persona.
- 5) Trabajar el rol de las emociones en el aula, a través de una alfabetización emocional, entendida como una mayor conciencia de los roles que estas juegan en la negociación de la identidad, el impacto de las reglas emocionales en nuestra comunidad y las diferencias, y cómo las emociones guían nuestros patrones de atención y construcción de conocimientos.

Es necesario, mencionan Camarena y Saavedra (2018) modificar profundamente los hábitos educativos con el fin de renovar el currículo mediante la transversalización de la

categoría de género, ya que el modelo de currículo actual está fundamentado en supuestos androcéntricos tanto en los conceptos, metodologías como en las tácticas educativas, lo cual trae como consecuencia que las mujeres estén ausentes y silenciadas.

1.5 Aportes de la perspectiva de género al análisis de las violencias en la escuela

Resulta complicado abordar un problema tan grave y complejo como las violencias en la escuela sin un andamiaje conceptual, es por ello por lo que se realiza un breve recorrido por diferentes dimensiones que tiene este concepto. De manera específica se hace énfasis en dos tipos de violencia que se relacionan con el género y cuya manifestación tiene lugar en el ámbito educativo, esto es, la violencia de género y el bullying homofóbico. Este recorrido será el eje introductorio que sirva para enmarcar las posibilidades de análisis e intervención desde la perspectiva de género.

1.5.1 Violencia de género y bullying homofóbico

Devine (1996 en Furlan y Spitzer 2013) considera a las escuelas como “instituciones porosas”, ya que existe un impacto de la calle a la escuela y que se exporta de nuevo de la escuela a la calle, de tal forma que existe una complicidad entre la violencia escolar y otros tipos de violencia presentes en el entorno social.

La violencia de género y el bullying homofóbico en el ámbito escolar vulneran directamente el derecho a la educación de aquellas y aquellos afectados, y repercute significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Situación que afecta también a las y los docentes y a la comunidad educativa en general.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2007, p. 80), define a la violencia de género como: *cualquier acción u omisión, basada en su sexo, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte en el ámbito privado o público. Incluyen amenazas, coerción o*

privación de la libertad. Esta ley tipifica la violencia física, económica, psicológica, patrimonial y sexual.

Azaola (2009) entiende como violencia o discriminación por género a todas aquellas actitudes, comportamientos, creencias, estereotipos, prácticas y valores que coloquen en desventaja a los hombres o mujeres por el hecho de serlo, así como, a aquellos que, al limitar o restringir la participación de las mujeres o lo hombres en ciertas actividades o al prescribir pautas de conducta y expectativas diferenciadas por género, limitan el desarrollo pleno de su potencial y de sus capacidades.

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018), el bullying homofóbico es un tipo de violencia, común en el contexto escolar, que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real. Cabe destacar que incluso las personas heterosexuales que no comparten el perfil heteronormativo suelen ser víctimas de este tipo de violencia como medio de condena a comportamientos o actitudes que disciernen del patrón socialmente aceptado.

Rodríguez (2016) plantea que este tipo de bullying posee algunas características que lo hacen diverso a otras formas y que es necesario tenerlas presentes para su prevención y/o intervención, las cuales hacen referencia a cuestiones como:

- 1) La existencia de lenguaje homofóbico en la sociedad, en específico en la escuela.
- 2) La exclusión por parte de ciertos colectivos a las personas LGBTQIA+⁷
- 3) Falta de una orientación definida en la adolescencia por parte de algunos menores.
- 4) Existencia de mitos y estereotipos socialmente aceptados.

⁷ El término LGBTQIA+ está formado por las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, queer, intersexual y asexual. Al final se suele añadir el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores.

5) La presencia de LGBTQIA+ fobia en el profesorado, equipo directivo del centro y/o la familia de la víctima y

6) La posible existencia de contenidos LGBTQIA+ fóbicos en los currículums académicos y/o explicaciones del profesorado.

Andújar y León (2018) mencionan que el alumnado LGBTQIA+ victimizado suele sufrir mayores niveles de depresión, ansiedad, menor autoestima, así como peor equilibrio afectivo, lo cual tiene efectos desfavorables a largo plazo, ya que mantiene repercusiones negativas post-traumáticas en la salud mental de la persona a lo largo de toda la vida. A nivel académico, Andújar y León han encontrado que la victimización en el alumnado LGBTQIA+ acarrea un peor rendimiento escolar, una mayor tasa de abandono en los estudios y un menor sentimiento de pertenencia e integración al centro educativo.

En los párrafos anteriores se ha realizado un recorrido por las diferentes dimensiones que tiene la violencia de género como eje conceptual que nos permite comprender las posibilidades de análisis e intervención desde la perspectiva de género. Relacionado con ello, en los siguientes párrafos se abordan algunos programas para intervenir en el fenómeno de las violencias en las escuelas, encontramos aquellos que tienen como fundamento la perspectiva de género, dado que abordan la problemática de los tratos inapropiados, esto es, el “control y poder” que la sociedad ejerce sobre el individuo, sea hombre o mujer que no resulte heteronormativo, para someterlo y mantenerlo supeditado y dominado.

Como afirman Expósito y Moya (2005), las diferencias naturales que existen entre hombres y mujeres han sido históricamente trasladadas al plano ideológico y social y han llevado a la aceptación de la superioridad masculina, construyéndose una situación de desigualdad entre hombres y mujeres que es apoyada por instituciones sociales, políticas, religiosas, educativas, familiares, entre otras, es así como las diferencias de poder entre hombres y mujeres constituyen el elemento fundamental que sustenta la violencia de género.

Al respecto, es necesario hacer hincapié en el estudio que realizaron Navarro, Salguero, Torres y Figueroa (2009) acerca de la violencia de pareja, su objetivo fue analizar el proceso de construcción identitaria de hombres que viven violencia en la relación de pareja, sus resultados permiten comprender que al incorporar el carácter relacional de género al análisis de la violencia, nos lleva a considerar que esta no sólo puede ser analizada desde un participante, del hombre o de la mujer, como si uno de los dos fuera quien lo origina, es decir, de acuerdo a esta carácter relacional la violencia es co-construida, lo cual llevaría a cuestionar la consideración de que “los hombres son violentos por naturaleza”. En este sentido, la violencia no está definida por el sexo, no se es más o menos violento por ser hombre o mujer, la sociedad ha colocado al hombre como el violento por naturaleza, sin embargo, la realidad es compleja, diversa y cambiante.

Podría decirse que, en el caso de la violencia de género o bullying homofóbico ciertos mitos y sesgos androcéntricos han condicionado una parte de la investigación psicológica sobre el tema, y ello se manifiesta tanto desde el punto de vista de los modelos teóricos, como de los diseños de investigación o de los instrumentos de evaluación empleados. Enseguida se presentan algunos ejemplos, dos de ellos son las propuestas de Hyde (1995 en Ferrer y Bosch, 2005) y Díaz-Aguado y Martín (2011) quienes ofrecen elementos para evitar mitos y sesgos al analizar las violencias en la escuela desde la Perspectiva de género:

- a) Revisar los modelos teóricos de los que se parte y su trasfondo en cuanto a la violencia de género y bullying homofóbico, sus causas y sus mecanismos, situación que hace necesario un acercamiento cualitativo a la comunidad de personas que van a participar en una investigación, preguntándoles sobre sus vidas y sobre lo más significativo para ellas.
- b) Cuestionar instrumentos que incluyan sesgos, decidir no usarlos o diseñar algunos que resulten válidos y confiables en términos de género.

- c) Realizar revisiones meta-analíticas para conocer el alcance real de las diferencias entre maltratados(as) y no maltratados(as) y entre maltratadores(as) y no maltratadores(as).
- d) Considerar el reconocimiento del papel crucial de la escuela en la superación del sexismo y la necesidad de un cambio generacional desde la educación como herramienta fundamental para superar las violencias relacionadas con estereotipos y roles de género.
- e) Para superar el sexismo conviene tener en cuenta que representa una limitación del desarrollo tanto para las mujeres como para los hombres. Los estudios llevados a cabo desde una perspectiva de género sobre la situación académica o las estrategias de afrontamiento emocional ayudan a evidenciarlo.
- f) Para la erradicación del sexismo como vía para la intervención en el campo de las violencias, es necesario prestar atención a sus diversos componentes:
 - El componente cognitivo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura o el aprendizaje.

El sexismo en su componente cognitivo puede abordarse desde la historia de las diferencias de género, la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, así como en la detección y corrección de los estereotipos y distorsiones sexistas en el currículo.

- El componente emocional y valorativo gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, en la asociación de los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional o la utilización de la violencia.
- Otro componente del sexismo, el conductual, consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia.

Para prevenir el componente conductual del sexismo, es preciso enseñar a construir la igualdad desde la práctica, así como proporcionar experiencias suficientes de interacción entre alumnos y alumnas desde un estatus de equidad, en las que cooperan para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar los conflictos que en dicho proceso surgen.

g) Incluir en los planes de mejora de la convivencia programas integrales de prevención de todo tipo de violencia que se inserten en una perspectiva basada en el respeto a los derechos humanos, desde la cual se enseñe a rechazar todo tipo de violencia.

h) Promover la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad, prestar atención a la sensibilización e implicación de las familias, y conectar la intervención escolar con los contextos desde los que se estructura la sociedad, incluidos los medios de comunicación.

Otra vía relacionada con la perspectiva de género para el análisis e intervención de las violencias en la escuela es la coeducación, desde la cual se considera que el hecho de compartir espacio y currículum no es suficiente para superar la dualidad sexista y la consecuente manifestación de violencias. Martín (2015), señala que para ello es preciso articular la coeducación desde una perspectiva integral de colaboración entre hombres y mujeres, para que de esta forma se supere la desigual distribución del poder que existe en la sociedad y la resistencia al cambio que esta situación produce, especialmente entre los hombres.

De acuerdo con Torres (2010), se entiende por coeducación al proceso pedagógico explícito e intencionado que promueve el desarrollo integral de las personas con independencia de su sexo, valorando indistintamente las experiencias, aptitudes y aportaciones socioculturales de mujeres y hombres, y desechando tanto los estereotipos sexistas y androcéntricos presentes en la cultura, como las actitudes discriminadoras de cualquier tipo. Su objetivo central es la construcción de una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre mujeres y hombres.

Delgado (2015) plantea que coeducar significa intervenir en todos los ámbitos de la vida escolar, y tener en cuenta las diferencias que existen entre alumnos y alumnas. Es una propuesta feminista pedagógica, cuyos primeros planteamientos se hicieron en España, y es un proyecto de transformación en la transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje. Hay que tomar en cuenta que la coeducación no es un concepto estático, sino que requiere ser dinámica y flexible, adaptándose a las distintas características culturales y los constantes cambios en la ciencia y la tecnología.

Incorporar la perspectiva de género para el estudio de las violencias en la escuela permite superar la visión reduccionista del fenómeno. Hasta ahora la tendencia predominante en la investigación sobre esta problemática se centra en la violencia de género o en contra de las mujeres, por lo que se omiten otros tipos de violencia como es el caso del bullying homofóbico. Pereda (2013) destaca que, desde el punto de vista metodológico, la lectura de las violencias con perspectiva de género ha impulsado nuevas formas de intervención que trascienden la dimensión exploratoria y descriptiva sobre esta problemática.

1.6 Género desde las políticas educativas en México

En el ámbito nacional, las normas jurídicas fundamentales, así como los instrumentos de la política nacional reconocen el principio de igualdad y no discriminación hacia las mujeres en todos los espacios y por supuesto en la esfera de la educación.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 3o. (Cámara de Diputados, 2021) que todo individuo tiene derecho a recibir educación, destacando que la educación que imparta el Estado contribuirá a la mejor convivencia humana, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. En el mismo sentido la Ley General de Educación señala en el Artículo 8:

Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (Cámara de Diputados, 2019, p. 4)

Es importante enfatizar que la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, en su artículo 36, fracción II establece que las autoridades correspondientes garantizaran que la educación en todos sus niveles se realice en el marco de la igualdad entre mujeres y hombres y se cree conciencia de la necesidad de eliminar toda forma de discriminación. Asimismo, en el artículo 38, fracción VI se señala que las autoridades correspondientes deberán impulsar acciones que aseguren la igualdad de acceso de mujeres y de hombres a la educación (Cámara de diputados, 2006).

Actualmente, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se plantean diversos objetivos y estrategias que incluyen la perspectiva de género (Diario Oficial de la Federación, 2020) (Ver tabla 6).

Tabla 6.

Objetivos y estrategias del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 que incluyen como eje central a la perspectiva de género.

Objetivo 1: Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral.

Estrategia prioritaria	Acción puntual
<p>1.2 Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de los alumnos provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas.</p>	<p>1.2.3 Desarrollar esquemas específicos de apoyo, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión, que favorezcan la continuidad y conclusión exitosa de su trayectoria escolar.</p>

Objetivo 2: Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Estrategia prioritaria	Acción puntual
2.1 Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI y permitan a los alumnos adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral.	2.1.2 Adecuar los planes y programas de estudio para garantizar su pertinencia y relevancia, con especial atención a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, así como con perspectiva de género y considerando las necesidades de las personas con discapacidad.
2.2 Instrumentar métodos pedagógicos innovadores, inclusivos y pertinentes, que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.	2.2.8 Utilizar métodos pedagógicos y didácticos que permitan al personal docente atender, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, las necesidades de aprendizaje de los educandos.
2.4 Consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal favoreciendo la transición entre los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.	2.4.7 Fortalecer el acompañamiento y asesoría, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, que garantice la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas para la conclusión de los estudios.

Objetivo 3.- Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.

Estrategia prioritaria	Acción puntual
3.1 Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral.	3.1.7 Asegurar una formación docente con enfoque de derechos humanos, perspectiva de género, interculturalidad y cultura de la paz.
3.2 Reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión para el óptimo desempeño de sus funciones y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.2.10 Complementar los contenidos de la oferta de formación continua para brindar una educación intercultural, equitativa e inclusiva con perspectiva de género.

Objetivo 4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Estrategia prioritaria

Acción puntual

4.4 Propiciar la transformación de las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social.

4.4.5 Asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar y en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela.

Objetivo 5. Garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte de la población en México con énfasis en la integración de las comunidades escolares, la inclusión social y la promoción de estilos de vida saludables.

Estrategia prioritaria

Acción puntual

5.3 Promover la cultura física como medio para alcanzar el bienestar, a partir de la práctica de actividades físicas regulares.

5.3.8 Asegurar la igualdad de oportunidades deportivas y educativas entre mujeres y hombres promoviendo la eliminación de estereotipos de género.

Objetivo 6.- Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de los alumnos.

Estrategia prioritaria

Acción puntual

6.1 Generar las condiciones de gobernanza del Sistema Educativo Nacional para impulsar el aprendizaje.

6.1.1 Adecuar el marco normativo relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas, con énfasis en optimizar la gestión del personal docente y de funciones directivas del Sistema Educativo Nacional de manera eficaz y transparente con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.

Nota: Diario Oficial de la Federación (2020).

A continuación, se plantea una comparación de aquellos elementos que se han propuesto para la implementación de la perspectiva de género en el ámbito educativo desde el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 que fue sintetizado en la tabla 6 y aquellos que propone la UNESCO (2019).

De acuerdo con la UNESCO (2019), el principio rector plantea considerar la perspectiva de género durante el diseño, la implementación y la evaluación de las estrategias nacionales de desarrollo, las políticas y las intervenciones orientadas a garantizar el derecho a la educación. En algunos planes, el enfoque de género también coexiste con el principio de interculturalidad, plurilingüismo, justicia social y con la no violencia, tal es el caso del Objetivo prioritario 1 del Plan Sectorial, ya que se pretende garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, si bien se plantean estrategias desde la perspectiva de género también se considera el enfoque en Derechos Humanos, lo cual plantea una visión integral que no se enfoca solo en la discriminación por cuestión de género, sino que se busca una educación para la diversidad.

El siguiente punto que plantea la UNESCO (2019), está encaminado a los currículos y materiales educativos, transversalizar el enfoque de género en el sistema educativo supone, entre otros aspectos, poner en foco los contenidos y orientaciones de las prácticas educativas. En el Plan Sectorial, las estrategias prioritarias del Objetivo 2, proponen introducir modificaciones en el currículo, en particular, la incorporación de contenidos relacionados con la educación sexual integral y la promoción de prácticas pedagógicas respetuosas de las diferencias entre géneros y orientadas a cuestionar estereotipos.

La sensibilización y capacitación en género se aborda en el Objetivo 3 del Plan Sectorial, ya que se busca incorporar el enfoque de género en la formación inicial y en la formación en servicio de la plantilla docente y administrativa. En las temáticas a trabajar se destacan la desnaturalización de los roles y estereotipos de género y la prevención del acoso y la violencia contra las niñas y las mujeres, e incluye herramientas para el manejo de situaciones de vulneración de derechos y protocolos que sistematicen los pasos a seguir en las instituciones escolares.

Otro elemento propuesto por la UNESCO (2019) es la equidad e inclusión, a partir de la cual se promueve el diseño e implementación de políticas e intervenciones específicas que,

desde la perspectiva de género, sean sensibles a la heterogeneidad de situaciones en que se encuentran las mujeres. En este sentido, se destaca el esfuerzo por reforzar programas de transporte, infraestructura y dotación de bienes y servicios que eviten la interrupción de las trayectorias escolares por diversas situaciones de vulnerabilidad. El objetivo 2 del Programa Sectorial gira en torno a este punto, ya que busca garantizar la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas para la conclusión de los estudios, el acompañamiento y asesoría son desde la perspectiva de género una vía de apoyo, en conjunto con la asignación de becas.

Finalmente, las estrategias de equiparación plantean que, una vez resueltas las brechas de acceso en los niveles educativos, los Estados se dediquen a otras estrategias de equiparación de oportunidades entre varones y mujeres (UNESCO, 2019). Tales oportunidades pueden observarse en los objetivos 4, 5 y 6 del Programa sectorial, a través de los cuales se promueve la igualdad de oportunidades deportivas y educativas, la revisión de los puestos de dirección y subdirección en el sistema educativo, la desagregación de resultados de la evaluación de aprendizajes escolares y la incorporación de la variable de género en los indicadores de desarrollo personal y social en mediciones de calidad.

Así, los diversos elementos del programa sectorial y las leyes revisadas anteriormente buscan eliminar la discriminación de las mujeres y generar condiciones de igualdad en el acceso y permanencia en las instituciones educativas.

A pesar de que es satisfactorio observar ciertas evidencias de que existen consensos básicos y muestras de iniciativa política por incluir la perspectiva de género, es necesario que se sumen sectores estratégicos, principalmente a nivel local como de las agrupaciones sindicales del magisterio, asociaciones de padres de familia, gobiernos locales, y académicos, entre otros, para crear las condiciones propicias que le den rumbo al diseño e implementación de un sistema educativo acorde con las necesidades actuales, donde se logre no solo la visibilización de las mujeres, sino el reconocimiento de la diversidad sexual en las aulas.

El desarrollo de este capítulo permitió analizar y presentar teorías que existen sobre el problema a investigar, también se incluyeron investigaciones y antecedentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología con Perspectiva de género en Educación Media Superior, con base en ello se sustenta el planteamiento del marco metodológico, así como, el posterior análisis de resultados.

Capítulo 2.

Marco metodológico

2.1 Marco situacional

La investigación se llevó a cabo en la UNAM, en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Azcapotzalco, ubicado en la Ciudad de México.

De acuerdo con Bazán y García (2020), el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades es un bachillerato universitario, por tanto, comparte con la Universidad la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las áreas de las ciencias y las humanidades. El carácter universitario del bachillerato se manifiesta en que no trata solo de que el alumno sepa, sino que sepa que sabe y por qué sabe, es decir, que sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales lo adquiere. A estas características es necesario añadir el carácter crítico del aprendizaje que el Colegio tiene la responsabilidad de promover el aprendizaje universitario, que se ocupa de conocimientos fundados y transmisibles, es decir, promover el conocimiento científico. La descripción de la orientación docente del CCH puede resumirse en el lema y en la práctica “aprender a aprender” en una institución universitaria.

Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

De manera particular, en el CCH se ha entendido por modelo educativo la concepción o visión que sitúa al aprendizaje y la formación básica del alumnado en el centro del quehacer académico. El contenido del modelo educativo se ha concretado en tres niveles fundamentales: 1) Marco filosófico y pedagógico, 2) Dimensión normativa de las relaciones institucionales y 3) Nivel de las prácticas educativas cotidianas (García, 1979).

Dicha formación privilegia los saberes científicos y humanísticos relevantes sobre la naturaleza y la sociedad, expresados curricularmente en las asignaturas de las cuatro áreas de

conocimiento. Se puntualizan las siguientes observaciones sobre el modelo educativo del CCH (Palencia, 2014):

- a) El Modelo Educativo es una guía institucional que delimita las formas de enseñanza y aprendizaje esperadas.
- b) Los componentes del modelo educativo estipulan acciones a realizar por profesores y estudiantes, que privilegien la participación, el trabajo individual y grupal, así como el desarrollo de habilidades intelectuales, características del aprender a aprender.
- c) Como lo plantea el Modelo Educativo del Colegio, sólo los aprendizajes son obligatorios, no así las temáticas y estrategias, éstas son sugeridas, es decir, maestros y estudiantes pueden optar por revisar algunas de ellas u otras que les parezcan más adecuadas para alcanzar los aprendizajes previstos.
- d) Las y los estudiantes son concebidos como sujetos principales del proceso educativo, y adoptando una docencia reflexiva y colegiada como guía para la acción.

Plan de Estudios

A partir de la información que ofrece el sitio web oficial del Colegio de Ciencias y Humanidades (2021), se puede identificar que el Plan de Estudios vigente conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen al Colegio en 1971, entre los que se encuentran:

Aprender a aprender: Las y los alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia

Aprender a ser: Donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.

Aprender a hacer: El aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos.

La Asignatura de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades

Con base en el Programa de Estudios del CCH, la contribución de la materia de Psicología al perfil de egreso del estudiante puede identificarse en tres ámbitos fundamentales (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016):

- 1) La promoción de conocimientos básicos de la disciplina psicológica, la cual permite comprender que las explicaciones de los fenómenos y los procesos psicológicos conducen, a su vez, al planteamiento de formulaciones que se enuncian como teorías y conceptos científicos. Además, se favorece el reconocimiento de la relación de la producción científica de la psicología con el contexto histórico–social en el que se sitúa.
- 2) En segundo lugar, la promoción de habilidades para el aprendizaje autónomo y que corresponde con las habilidades para la búsqueda, la selección, la organización, la comprensión de información y con el empleo de estrategias para la obtención de nuevos conocimientos, para la resolución de problemas, la mejora continua de la comunicación oral y escrita, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de aprendizaje. El objetivo de lo anterior es contribuir a la construcción de un pensamiento flexible y reflexivo que le permita al estudiante generar estrategias propias para acceder al conocimiento.
- 3) Por último, la asignatura promueve, a través de la dinámica de trabajo en el salón de clases, el fortalecimiento de actitudes positivas hacia la ciencia, la tecnología y la Psicología. Asimismo, en relación con el aspecto actitudinal, se fortalecen los valores de respeto hacia sí mismo y hacia su entorno social y cultural inmediato derivando, con ello, al aprecio a su salud corporal y psicológica mediante acciones dirigidas a promover su conservación y a mejorar su calidad de vida.

Al apreciar la contribución que tiene la materia de Psicología al perfil de egreso del estudiante en el CCH, podemos plantear que incluir la perspectiva de género en la enseñanza de la Psicología también podría impactar en los tres ámbitos anteriores, en tanto:

1) Enriquecería la promoción de conocimientos básicos de la disciplina psicológica al incluir la variante “género”,

2) Contribuiría a la construcción de un pensamiento flexible y crítico que le permita al estudiante generar estrategias propias para acceder al conocimiento, de esta forma se puede impulsar una postura crítica ante la visión androcéntrica del conocimiento y la invisibilización de las psicólogas.

3) Favorecería el aprecio a su salud corporal y psicológica mediante acciones dirigidas a una postura reflexiva que enfatice las diferencias socioculturales entre mujeres y hombres y se enfoque en la desigualdad en el cuidado de la salud y el acceso a servicios sanitarios.

Comisiones de Género en el CCH sobre la relevancia de la educación de género.

En la Gaceta del Suplemento del Colegio de Ciencias y Humanidades (2020) titulada “Equidad de género para estudiantes del Colegio”, se resalta la aplicación oportuna de las sanciones a los infractores, la regulación, creación o fortalecimiento de los órganos que deben combatirla, y también con el desarrollo de una serie de programas académicos que permitan reflexionar y hacer conciencia sobre dichas prácticas, para combatirlas y desaparecerlas de las comunidades, ya que, la equidad de género y la violencia contra las mujeres son problemas históricos que han afectado a las y los mexicanos, puesto que las mujeres han vivido en una situación de desigualdad frente a los hombres, y este hecho ha limitado el desarrollo de nuestra sociedad mexicana, esto afecta a las personas en los ámbitos familiares, laborales y también en los educativos, ya que, en la escuela también se reproducen comportamientos de desigualdad e inequidad hacia las mujeres. Dado lo anterior, los objetivos que plantea la Dirección General del CCH para lograr la equidad de género en el Colegio son:

- Reconocer la existencia de desigualdad de género.
- Dar a conocer este tema en todos los espacios académicos del Colegio.

- Fomentar la equidad de género como un valor indispensable en el desarrollo universitario.
- Difundir de mejor manera nuestros derechos humanos y como universitarios.

De acuerdo con la información que ofrece la Gaceta citada anteriormente, en el ámbito del Colegio, se ha formado la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Técnico y se han creado comisiones especiales en los planteles; también se han atendido las denuncias y se les ha dado el tratamiento que corresponde, según lo marca el Protocolo para la atención de casos de violencia de género de la UNAM. Aunado a esto, se han realizado eventos como cursos, talleres, conferencias, ponencias, proyecciones audiovisuales y películas, incluida la divulgación de materiales impresos con esta temática; todo lo anterior con el objetivo de contribuir a la consolidación de una cultura de equidad de género, ajena a la violencia y a la exclusión.

Iniciativas en el CCH para incluir a la Perspectiva de Género en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Como se puede apreciar en la página oficial de la Gaceta electrónica del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2021), a pesar de la pandemia, entre el 2020 y 2021 se han propuesto diversas iniciativas en el Plantel Azcapotzalco, a fin de integrar la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre las que se encuentran:

- Primera Jornada de Género en el CCH, la cual consistió en juegos, charlas, conferencias y exposiciones, tales como ¿De qué color es tu género? y Círculo de aprendizaje interpersonal para hombres y mujeres en CCH.
- Charlas virtuales con perspectiva de género, cuyo tema giró en torno a cómo se vive el feminismo hoy dentro del salón de clases. Ese fue el tema de la actividad virtual “Los jueves para la igualdad”. También se realizaron las charlas virtuales tituladas: “Salud sexual y

emocional” y “Diferencia entre sexo y género”, la cuales se plantearon desde la perspectiva de género.

- Y tú, “¿te animas a entrar a las nuevas masculinidades?”, dicha charla virtual tuvo como ponente a Ricardo Ayllón González, cofundador de la asociación civil Género y Desarrollo (Gendes A.C), quien habló de las nuevas masculinidades y su importancia para generar una cultura de equidad e igualdad.
- “Las mujeres en la filosofía”, el objetivo de esta charla fue recuperar el trabajo filosófico de las mujeres y con ello contribuir al conocimiento de las diferentes formas de pensar en el mundo, fue el propósito de la exposición virtual de carteles “La mujer en la filosofía”, organizado por estudiantes de sexto semestre de los grupos de Filosofía II, a cargo de la profesora Ana Claudia Orozco.
- “Cecehacheros hacia la equidad de género”: Consistió en actividades de la Comisión de Género del plantel con la ponencia virtual Derechos de las personas jóvenes e igualdad de género que, a través de la coordinación He4She Tlalnepantla, impartió Lucía Herrera Arteaga el pasado 26 de septiembre. Cabe mencionar que la coordinación He4She Tlalnepantla ha creado una alianza con el CCH Azcapotzalco, se trata de jóvenes que pertenecen a la asociación de scouts de México A.C. que promoverán actividades con un enfoque de igualdad y equidad de género entre la comunidad cecehachera.
- “Violencia, una visión desde la perspectiva de género”: Fue un taller que tuvo la finalidad de generar espacios de reflexión, sensibilización e información sobre temas cercanos a la violencia de género, el taller abarcó tópicos como: sexo y género; estereotipos de género; orientación e identidad sexual; violencia de género; y, prevención de la violencia de género, explicó Hassibi Romero Pazos, profesora de la asignatura de Psicología e impartidora del curso.

- “Charla acerca de la violencia de género”. Es una actividad que permitió visibilizar y combatir la violencia dentro de las relaciones interpersonales, así como igualar las condiciones entre hombres y mujeres, es prioritario para una mejor convivencia en sociedad y para el logro de una equidad de género. Con el propósito de reflexionar sobre este tema y promover la construcción de mejores relaciones entre nuestros jóvenes, la Comisión de Género del plantel Azcapotzalco organizó las charlas “Autocuidado y relaciones sin violencia” y “Violencia entre mujeres estudiantes”.
- En la Revista Murmullos filosóficos: especialistas y académicos de filosofía del CCH y de otras instancias de la UNAM abordan la perspectiva género, sus implicaciones en distintos ámbitos, como el educativo, legal, histórico, la emancipación femenina y la violencia contra las mujeres.

2.2 Diseño de investigación

Este estudio se enmarca bajo una metodología cualitativa (investigación acción desde los estudios de género), cabe destacar que se emplearon datos estadísticos como parte de la triangulación de la información.

Se propone la investigación-acción como alternativa para demostrar que la investigación puede realizarse por fuera y en oposición a la propuesta investigativa de una ciencia hegemónica y androcéntrica. De acuerdo con Martín y Ribés (2019), otra razón por la que resulta pertinente incluir a la investigación-acción, es que permite indagar y reflexionar sobre la propia práctica docente con el propósito de mejorarla, por lo que resulta una estrategia eficaz para problematizar sobre la práctica con el fin de reorientarla e innovarla.

La expresión "investigación-acción" fue acuñada por Kurt Lewin (1992), como una práctica reflexiva social. Para Lewin, las prácticas sociales se consideran como actos de investigación, teorías-en-la-acción o pruebas hipotéticas.

La perspectiva de la “investigación-acción” se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual, según Ballesteros (2008), abre la posibilidad de una interpretación pluralista del comportamiento humano, basada en la búsqueda de explicaciones y aclaración de significados, que permiten entender las condiciones de género de las mujeres y de los hombres, conociendo por medio de su discurso y sus acciones los detalles de los procesos que les permiten su desarrollo en diferentes ámbitos, en este caso en el educativo, así como las formas y los problemas de relación con los grupos en los que interactúan y con las instituciones en las que se desempeñan.

La aplicación de la investigación-acción en el ámbito educativo se define como el estudio de una situación social en la que participan los implicados en la situación problemática, maestros y estudiantes con la finalidad de mejorar la calidad de la acción, a través de un proceso cíclico en espiral de planificación, acción, reflexión y evaluación del resultado de la acción (Elliott, 1996), siendo esta el modelo híbrido de enseñanza de la Psicología desde la Perspectiva de género.

A fin de especificar el diseño de investigación que se aplicará para el presente trabajo, es importante destacar los postulados que plantea Mies (1983 citado en Obando, 2006) con respecto a la investigación-acción en los estudios de género:

- 1) La dialéctica entre actuar y reflexionar no solamente mejora la práctica, sino también la construcción teórica, ya que, el objeto de investigación no es algo estático y homogéneo, sino dinámico, histórico y contradictorio, sujeto a cambio y reconstrucción.
- 2) El proceso de investigación se convertirá en un proceso de toma de conciencia, aquellos y aquellas que hasta ese momento habían sido solo objetos de la investigación. Lo más significativo en ese método es que la investigación concreta de una situación de opresión no solamente sucede a través de expertos científicos, sino también a través de los mismos participantes, en este caso, del estudiantado. Lo anterior significa, que el docente que

participa en esa acción coloca en manos de las y los alumnos sus instrumentos de investigación y los animan para que investiguen sobre su propia situación, les ofrecen inducciones y motivaciones para formular los problemas y plantear soluciones.

- 3) El desarrollo de una perspectiva de género no puede ser construida en los institutos de investigación, sino a través de la participación en las acciones y la lucha de los movimientos a favor de la equidad de género y en la confrontación teórica sobre las metas y las estrategias de ese movimiento.

2.3 Población y muestra

Para esta investigación la muestra fue intencional y por conveniencia, lo cual de acuerdo con Otzen y Manterola (2021), permite seleccionar a las y los participantes que cumplen con ciertos criterios: 1) Estudiantes que cursaron la asignatura Psicología I en el (CCH-A) y 2) Docentes de cualquier sexo que impartan clases en el CCH Azcapotzalco.

La población de la investigación se eligió de grupos intactos, es decir, un grupo de del 5to semestre que cursaba la Asignatura de Psicología I en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco (CCHA) y que de forma voluntaria tuvieron la disponibilidad de participar. La población de estudiantes participantes fue de 24 alumnas y 20 alumnos.

También se convocó a través de correo electrónico a seis docentes del CCHA. Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual a través de la plataforma de reuniones virtuales: meet. En la siguiente tabla se muestra la descripción de las características del grupo docente que participó.

Características de la plantilla docente entrevistada vía meet. La siguiente tabla muestra la descripción de las características del grupo docente que participó.

Tabla 7.*Características de la plantilla docente entrevistada.*

Sexo	Edad	Asignatura que imparte
MUJER	55 años	Biología I, II, III, IV.
MUJER	51 años	Física I y II.
HOMBRE	61 años	Psicología I y II.
HOMBRE	65 años	Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental (TLRIID) I y II.
MUJER	59 años	Psicología I y II.
HOMBRE	35 años	Filosofía I y II.

Cabe destacar, que se eligieron docentes de diferentes asignaturas debido a dos razones principalmente: 1) Conocer la opinión y propuestas de docentes de diversas asignaturas permitió tener un panorama más amplio de la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género en la Educación Media Superior y 2) Las propuestas realizadas por las y los docentes desde sus diferentes áreas del conocimiento, aportaron mayor riqueza y diversidad para el diseño de la propuesta didáctica, además de que algunas de estas asignaturas se implican con la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología, ejemplo de ello es la Filosofía.

2.4 Materiales e instrumentos para obtener información

Los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos fueron: cuestionario para la evaluación diagnóstica, cuestionarios de opinión de la docente titular y del alumnado, el cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula, entrevistas a la plantilla docente y diarios de campo que se llevaron a cabo durante cada sesión

De acuerdo con Albertín (2007) el **diario de campo** permite registrar acontecimientos significativos que transcurren durante la práctica profesional o docente. En la investigación se utilizó un diario de campo durante todas las sesiones (anexo 1).

El **cuestionario de evaluación diagnóstica** se aplicó al grupo con el objetivo de conocer el interés, impresiones y conocimientos de las y los alumnos en relación con la enseñanza desde la perspectiva de género con énfasis en la asignatura de Psicología, (anexo 2).

En el caso de la plantilla docente, para la recolección de datos se realizaron **entrevistas**, a fin de indagar sus conocimientos, experiencias y propuestas para el diseño de una didáctica con Perspectiva de Género (anexo 3).

El **cuestionario de opinión de la docente titular** (anexo 4) **y del alumnado** (ver anexo 5) se aplicaron a través de Google Formularios después de cada sesión, con el fin de evaluar la pertinencia de las estrategias, técnicas y métodos de enseñanza y aprendizaje empleados, las dudas que quedaron sin resolver, la dificultad de los temas, entre otros.

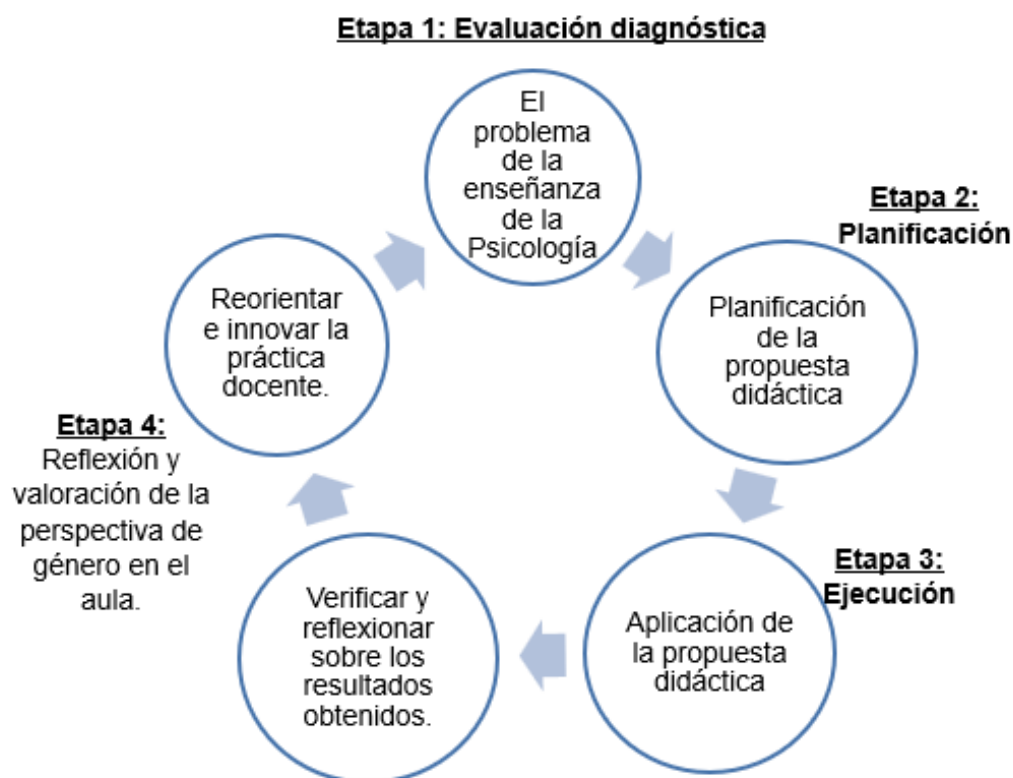
Finalmente, el **cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula** (ver anexo 6) se aplicó al alumnado en formato físico durante la última sesión. Dicho cuestionario tuvo por objetivo conocer la opinión general del alumnado acerca de la propuesta didáctica en lo que respecta a estrategias de enseñanza y de aprendizaje, a la expresión del lenguaje incluyente y al material didáctico, a las relaciones sociales de género implicadas, así como a la empatía y respeto entre los alumnos y alumnas sin importar su género.

2.5 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a través de cuatro etapas, las cuales corresponden a la metodología de la investigación-acción propuesta por Kemmis y McTarggart (1992). En la Figura 11, se observa el esquema que muestra la adaptación de las cuatro etapas a la presente investigación.

Figura 6.

Etapas de la investigación-acción



Nota: Adaptado de las etapas que proponen Kemmis y Mactarggart (1992)

Etapa 1: Diagnóstica

Esta etapa se dividió en dos, una para el profesorado y otra el estudiantado. En el caso del profesorado, se realizaron las entrevistas que permitieron tener diferentes opiniones y aportaciones para diseñar la propuesta didáctica. Las entrevistas duraron entre 20 y 25 minutos y se realizaron de forma individual de acuerdo con la disponibilidad del grupo docente.

Por otro lado, al alumnado se le aplicó de forma individual un cuestionario diagnóstico con el objetivo de recabar información acerca del problema actual de la enseñanza de la psicología con perspectiva de género.

También se llevó a cabo la actividad “dilema moral: la mujer y el puente” (anexo 7), a partir del cual se pretendió: 1) Identificar y cuestionar los estereotipos de género y 2) Analizar el rol que le dio el alumnado a las mujeres y a los hombres.

Para la ejecución de esta actividad se solicitó al grupo que formaran equipos con quien quisieran trabajar (algunos fueron homogéneos y otros mixtos), ya que, era la primera actividad y podrían debatir con mayor confianza y honestidad sus argumentos. Posteriormente, se les repartió la hoja de actividad con el dilema moral y se dio la instrucción de que leyeran el texto y contestaran las preguntas. Después se socializaron las respuestas y se cuestionó a los equipos con respecto a los fundamentos del por qué le asignan ese grado de responsabilidad a los personajes. Lo anterior para profundizar en sus maneras de construir argumentos y opiniones, ya que, de acuerdo con Castrillon (2009), en el dilema moral, lo importante no es la decisión, sino el razonamiento que acompañaba la respuesta, es decir, la calidad del argumento, la reflexión que acompaña la justificación de la decisión.

El dilema elegido se consideró oportuno, ya que, se acerca a la realidad actual, donde por alguna razón se podría encontrar justificación a un feminicidio o acto de violencia contra las mujeres, basta con citar algunos casos actuales, como el del feminicidio de Debanhi Escobar donde de acuerdo con la cita de una entrevista realizada al padre de la joven, comentó: "Era una estudiante de leyes sentimental, divertida... una niña de hogar que casi no salía" (BBC News Mundo, 2022). Este tipo de comentarios ofrece una idea sexista acerca del “No se lo merecía”, por lo que el dilema fue la oportunidad idónea para comprobar la presencia de este tipo de argumentos.

Etapas 2: Planificación

Tras investigar la problemática que representa la enseñanza desde la perspectiva de género en Educación Media Superior, así como las propuestas de las y los docentes, se dio paso a la siguiente etapa, cuyo objetivo fue planificar las estrategias metodológicas de la

propuesta didáctica en lo que respecta al diseño del abordaje de los contenidos desde una perspectiva de género, se incluyeron materiales audiovisuales, didácticos y dinámicas grupales no sexistas, así como, el uso de recursos TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) y TAC (Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento).

Para el diseño de la propuesta también se tomó en cuenta lo propuesto en la literatura acerca de la didáctica de género, siendo la base el libro *“Para una didáctica con perspectiva de género”*, el cual comprende 6 capítulos escritos por diferentes autores y autoras, denominados: 1) Feminismo y patriarcado, 2) Lenguaje y violencia simbólica; 3) Aspectos histórico-antropológicos de la sexualidad; 4) Currículum implícito, oculto y nulo; 5) Problemas de género en la enseñanza de la geografía; 6) La relación de las mujeres y lo femenino con la música son algunos de los temas que se abordan. El capítulo central fue el 4, en específico el punto 7 “Análisis del currículum de Filosofía y Psicología desde dentro” y el punto 8 “Actividades propuestas”.

Etapas 3: Ejecución

Los objetivos generales de la propuesta didáctica fueron:

- 1) Visibilizar las aportaciones de las mujeres académicas y/o científicas en la Psicología.
- 2) Integrar la dimensión sexo/género en el estudio del comportamiento humano desde las teorías, paradigmas o tradiciones en Psicología.
- 3) Incorporar el uso inclusivo del lenguaje en el aula.
- 4) Reflexionar entorno a la relación de los contenidos curriculares con la perspectiva de género.
- 5) Visibilizar la presencia de estereotipos de género y sesgos sexistas en el ámbito académico y en la vida cotidiana.

La propuesta didáctica consistió en 8 sesiones de 120 minutos cada una. En la tabla 8 se observa un resumen de los contenidos abordados.

Tabla 8.

Contenidos abordados en la propuesta didáctica

No. de sesión	Contenidos
1	Introducción a la perspectiva de género. <ul style="list-style-type: none"> ● Diferencia entre sexo y género. ● Definición de roles y estereotipos de género. ● Concepto de perspectiva y equidad de género.
2	Antecedentes de la Psicología: marcos de referencias, contextos históricos y culturales. <ul style="list-style-type: none"> ● Influencias filosóficas sobre la Psicología en el siglo XIX. ● Las mujeres en la Historia del conocimiento. ● La invisibilidad de las mujeres en la Historia de la Psicología.
3	Estructuralismo, Funcionalismo y Psicoanálisis. <ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento androcéntrico en las corrientes psicológicas.
4	Conductismo <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis androcéntrico del comportamiento humano. ● Lenguaje inclusivo. ●
5	Psicología humanista. <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis de la Pirámide de Maslow desde la perspectiva de género. ● La relación entre las aportaciones de Carl Rogers y la perspectiva de género.
6	Teorías cognitivas <ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento androcéntrico en la teoría cognitiva de Piaget ● Desarrollo moral: Kohlberg ● Ética del cuidado: Carol Gilligan

7	Teorías socioculturales <ul style="list-style-type: none"> ● Construcción social del género ● Lenguaje inclusivo
8	<ul style="list-style-type: none"> ● Repaso a los temas vistos ● Equidad de género

En la siguiente tabla aparece una síntesis de las actividades tal como se diseñaron antes de su aplicación, cabe destacar que durante la ejecución la única modificación realizada fue la integración del lenguaje inclusivo a los contenidos de la propuesta didáctica.

Tabla 9.

Síntesis de la propuesta didáctica

No. de sesión: 1	
Tema	Introducción a la perspectiva de género.
Objetivos de la sesión:	Las y los estudiantes:
	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocerán el concepto de perspectiva de género. b) Identificarán las diferencias entre los términos sexo y género. c) Analizarán el concepto de equidad de género.
Actividades de apertura	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de la profesora frente al grupo. 2. Explicación de la forma de trabajo durante las sesiones. 3. Dinámica de presentación: ¿Cuál es tu superpoder?
Actividades de desarrollo	
	<ol style="list-style-type: none"> 4. Revisión y análisis de un glosario que incluye los siguientes conceptos: sexo, género, identidad de género, orientación sexual y perspectiva de género.

Actividades de cierre

5. Role playing. Representación de situaciones de la vida cotidiana donde se identifiquen estereotipos de género en el trato hacia niños y niñas.

6. Dinámica de sensibilización ¿Cómo te sentirías si se invierten los roles de género?

Evaluación

Diagnóstica: Lluvia de ideas, planteamiento de la pregunta ¿Qué conoces acerca de la perspectiva de género?

Formativa: Elaboración del esquema “La galleta de género”.

Sumativa: A partir de lo revisado en clase, realizar un ensayo donde se analice el audiolibro: “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa”,

No. de sesión: 2

Tema Antecedentes de la Psicología: marcos de referencias, contextos históricos y culturales.

Objetivos de Las y los alumnos:

la sesión:

- a) Identificarán los antecedentes filosóficos y científicos que configuraron el surgimiento de la Psicología.
- d) Reconocerán la importancia de visibilizar la presencia y aportaciones de las mujeres en la construcción del conocimiento.
- e) Reflexionarán entorno a las relaciones de poder de género en la Historia de la Psicología.

Actividades de apertura

1. Encuadre de la sesión: Explicación de los objetivos de aprendizaje e introducción a los temas.

2. Análisis de fotos con perspectiva de género.

Actividades de desarrollo

3. Exposición de la profesora: Introducción a los antecedentes filosóficos y científicos que configuraron el surgimiento de la Psicología.
 4. Análisis de la lectura: Garcia Dauder (2010). El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología.
 5. Debate: ¿Dónde están las mujeres en la Psicología?
-

Actividades de cierre

5. Role playing: Representación de una situación en la que se identifiquen algunos mecanismos de exclusión y resistencia que enfrentaron las psicólogas pioneras.
-

Evaluación

Diagnóstica: Lluvia de ideas ¿Qué saben acerca de la historia de la Psicología?

Formativa: Formular preguntas al alumnado durante la exposición de la profesora.

Sumativa: Elaborar un ensayo donde analicen lo revisado en clase: las fotografías, la lectura, el debate y el role playing.

No. de sesión: 3

Tema Estructuralismo, Funcionalismo y Psicoanálisis.

Objetivos de Las y los alumnos:

- la sesión:**
- a) Conocerán las características del estructuralismo, funcionalismo y psicoanálisis.
 - b) Reflexionarán entorno a la visión androcéntrica de la Psicología y de la explicación del comportamiento humano.
-

Actividades de apertura

1. Exposición de la profesora. Explicación del contexto (etapa científica de la Psicología) en el que se enmarca el surgimiento del estructuralismo, funcionalismo, así como de sus
-

características principales (objeto de estudio y postulados teóricos).

2. Elaboración de un cuadro comparativo del estructuralismo y funcionalismo.

Actividades de desarrollo

3. Exposición de la profesora: Explicación del objeto de estudio y postulados teóricos del Psicoanálisis.

4. Estudio de casos: Análisis de “Un caso con perspectiva de género, el caso de Adriana”.

Actividades de cierre

5. Explicación del conocimiento androcéntrico predominante en las corrientes revisadas.

6. Dinámica “Los anteojos de las virtudes”: Expresar elogios a sus compañeros y compañeras.

Evaluación

Diagnóstica: Lluvia de ideas ¿Qué saben acerca de las corrientes de la Psicología?

Formativa: Elaboración de un cuadro comparativo y el planteamiento de interrogantes acerca del análisis de casos.

Sumativa: Elaboración de un mapa mental como síntesis de los temas revisados.

No. de sesión: 4

Tema Conductismo

Objetivos de Las y los alumnos:

la sesión:

- a) Conocerán los principios del conductismo
- b) Reconocerán el análisis androcéntrico del comportamiento humano que se realiza desde el conductismo.
- c) Conocerán el concepto de lenguaje inclusivo

Actividades de apertura

1. Encuadre de la sesión: Explicación de los objetivos de aprendizaje e introducción a los temas

2. La profesora expone los principios del conductismo y el alumnado elabora un organizador gráfico.

Actividades de desarrollo

3. La profesora explica que es el condicionamiento clásico y operante y el estudiantado elabora un cuadro comparativo.

4. Análisis de fragmentos de la lectura: Watson, John B. (2009). La debilidad de las mujeres.

5. Análisis de una foto con perspectiva de género "El laboratorio de Pavlov"

Actividades de cierre

6. Explicación del concepto de lenguaje incluyente, análisis de frases "falso o verdadero".

Evaluación

Diagnóstica: Lluvia de ideas ¿Han escuchado hablar del conductismo?

Formativa: Plantear preguntas al azar, alternando la participación de hombres y mujeres para monitorear la comprensión del tema.

Sumativa:

1) Elaboración de un ensayo a partir de la lectura: De la psicología "Male-stream" a un mundo feliz conductista.

2) Responder trivia de lenguaje inclusivo en la página web Celebrity

No. de sesión: 5

Tema Psicología Humanista

Objetivos de la sesión:

- a) Conocer los principios de la Psicología Humanista
- b) Analizar los elementos de la pirámide de Maslow desde la perspectiva de género.
- c) Reflexiona entorno a la conexión entre la perspectiva de género y las aportaciones de Carl Rogers.
- d) Favorecer el autoconocimiento a través de una técnica vivencial.

Actividades de apertura

1. Encuadre de la sesión: Explicación de los objetivos de aprendizaje e introducción a los temas
 2. La profesora expone los principios del humanismo y el alumnado elabora un mapa mental.
-

Actividades de desarrollo

3. La profesora explica la Pirámide de Maslow
 4. Análisis de casos: El estudiantado realizan su propia pirámide de Maslow y se analiza si las necesidades son iguales para todos y todas (análisis en función del género).
 5. Verdadero o falso: Frases de Carl Rogers tomadas de: "El matrimonio y sus alternativas."
-

Actividades de cierre

6. -Dinámica vivencial: "Más allá del género ¿Quién eres?"
-

Evaluación

Diagnóstica: Lluvia de ideas: ¿Han escuchado hablar de la Psicología Humanista?

Formativa: Planteamiento de preguntas al azar para monitorear la comprensión del tema.

Sumativa: Elaboración de un resumen gráfico que incluya los temas vistos en clases.

No. de sesión: 6

Tema Teorías cognitivas

Objetivos de a) Conocer los principios de las teorías cognitivas

la sesión: b) Identificar la presencia del conocimiento androcéntrico en las teorías cognitivas.

c) Debatir el desarrollo moral visto desde la perspectiva de Kohlberg y Carol Gilligan.

Actividades de apertura

1. Encuadre de la sesión: Explicación de los objetivos de aprendizaje e introducción a los temas
-

2. La profesora expone los principios de las teorías cognitivas y el alumnado elabora un cuadro descriptivo.

Actividades de desarrollo

3. El laboratorio de Piaget: La profesora proporciona el material para replicar en menor escala los experimentos.

4. Análisis de los estudios de Piaget ¿Su teoría es aplicable en población femenina?

5. Debate “El desarrollo moral a partir del género”.

6. La profesora explica las discrepancias entre la teoría de Kohlberg y Gilligan con respecto a las diferencias en el desarrollo moral en función con el género. Lectura de base: Fascioli (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan.

Actividades de cierre

7. Datos con perspectiva de género: La profesora comparte con el alumnado una hoja que contiene una cita que responde a la concepción androcéntrica del desarrollo moral, la cual se analiza por parejas y se discute en plenaria.

Evaluación

Diagnóstica: Preguntar al alumnado ¿Cómo aprenden las y los niños? ¿Lo han observado en niñas o niños cercanos? Como introducción al tema de la teoría cognitiva de Piaget.

Formativa: Planteamiento de preguntas directas para monitorear la comprensión del tema.

Sumativa: 1) Cuadro descriptivo y 2) Reflexión del audiolibro “Hombres para la igualdad”.

No. de sesión: 7

Tema	Teorías socioculturales
-------------	-------------------------

Objetivos de Las y los alumnos:

la sesión:

- a) Conocerán los principios de la teoría sociocultural.
- b) Conocerán los conceptos y características de las zonas de desarrollo.
- c) Analizarán al género como un aprendizaje socialmente construido.

Actividades de apertura

1. Encuadre de la sesión: Explicación de los objetivos de aprendizaje e introducción a los temas.
 2. La profesora explica los principios de la teoría sociocultural a partir de una infografía.
-

Actividades de desarrollo

3. Diversidad cultural: La profesora muestra fotos de personas de diferentes culturas posteriormente pregunta ¿Qué significa ser hombre? ¿Qué significa ser mujer? Los comentarios se relacionan con la construcción sociocultural del género.
 4. Análisis del audiolibro “Hombres para la igualdad”.
-

Actividades de cierre

5. Actividad de lenguaje incluyente “Imagina las frases”: Análisis de frases estructuradas desde un lenguaje sexista.
-

Evaluación

Diagnóstica: Se plantea la pregunta ¿Cómo una persona adquiere conocimientos, habilidades y valores?

Formativa: Planteamiento de preguntas al azar para monitorear la comprensión del tema.

Sumativa: Análisis de la historia de Valery, un joven que murió en la guerra entre Rusia y Ucrania, ¿Qué significar se hombre en este momento histórico?

Análisis del audiolibro “El hombre prehistórico es también una mujer”,

No. de sesión: 8

Tema Perspectiva de género, violencia y exclusión social.

Objetivos de Las y los alumnos:

- la sesión:**
- 1) Realizarán una síntesis de los temas revisados durante las sesiones.
 - 2) Promover la generación de propuestas creativas para la interiorización de
-

los contenidos y para la creación artística de alternativas para favorecer la equidad de género.

Actividades de apertura

1. Encuadre de la sesión: Explicación de los objetivos de aprendizaje.
 2. La profesora da un resumen de los temas revisados durante la aplicación de la propuesta didáctica.
 3. Análisis de la lectura: Cabral y García (2001). Deshaciendo el nudo del género y la violencia.
-

Actividades de desarrollo

4. Lotería de los contenidos revisados con enfoque de género.
 5. Elaboración y exposición de carteles acerca de la equidad de género.
-

Actividades de cierre

Círculo de reflexión

Aplicación del cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula.

Evaluación

Diagnóstica: Las y los alumnos escriben en el pizarrón nombres, conceptos, corrientes, entre otros, que se hayan revisado durante las sesiones.

Formativa: Preguntas realizadas a través del juego de la lotería, lo cual permite identificar lo aprendido.

Sumativa: Elaboración de los carteles y su exposición.

Cabe destacar que los tópicos que se incluyeron en el diseño de la propuesta didáctica corresponden al temario de la asignatura de Psicología I del CCH, por lo que, se incluyeron las fechas, autores y conceptos tradicionales, vinculados con otros contenidos, estrategias,

técnicas y metodologías con perspectiva de género, a fin de integrar una propuesta didáctica transversal.

Etapas 4: Reflexión y evaluación

El objetivo de la última fase fue reflexionar y evaluar los efectos de las estrategias, técnicas y métodos aplicados, por lo que durante la sesión 8 se realizaron dos actividades: 1) círculo de reflexión y 2) aplicación del cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula.

De acuerdo con Arias (2012), los fundamentos de los círculos de reflexión se encuentran en la metodología del enfoque socio-crítico y comunicativo-crítico; en donde emerge la conversación como estrategia de indagación, de investigación, evaluación y de argumentación, y en sus posibilidades de utilización en la didáctica.

El círculo de reflexión tuvo por objetivo que el alumnado, así como la investigadora reflexionaran y evaluaran en conjunto los efectos e impacto de las estrategias implementadas, además de que propusieran nuevos caminos para lograr la enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de género. Se concibió al círculo de reflexión como herramienta para mejorar las prácticas educativas desde la perspectiva de género, dicha mejora supone una comprensión de la práctica para modificarla a partir de la transformación del investigador(a) en uno(a) que reflexione sobre su propio quehacer desde la voz del alumnado que frecuentemente no es escuchada.

Las preguntas generadoras para la reflexión y la evaluación fueron:

- a) ¿Qué opinan de la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la perspectiva de género? ¿Creen que es importante?
- b) ¿Cómo alumnos qué cambiarían de esta propuesta planteada desde la perspectiva de género?
- c) ¿Fue fácil o difícil aprender con los temas con perspectiva de género? ¿Por qué?

- d) ¿Les gustaría incluir esta propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de otra asignatura? ¿Qué asignatura? ¿Por qué?

Tras concluir la actividad del círculo de reflexión, el estudiantado respondió el cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula.

2.6 Análisis de los datos

El análisis de datos se llevó a cabo de forma cuantitativa y cualitativa.

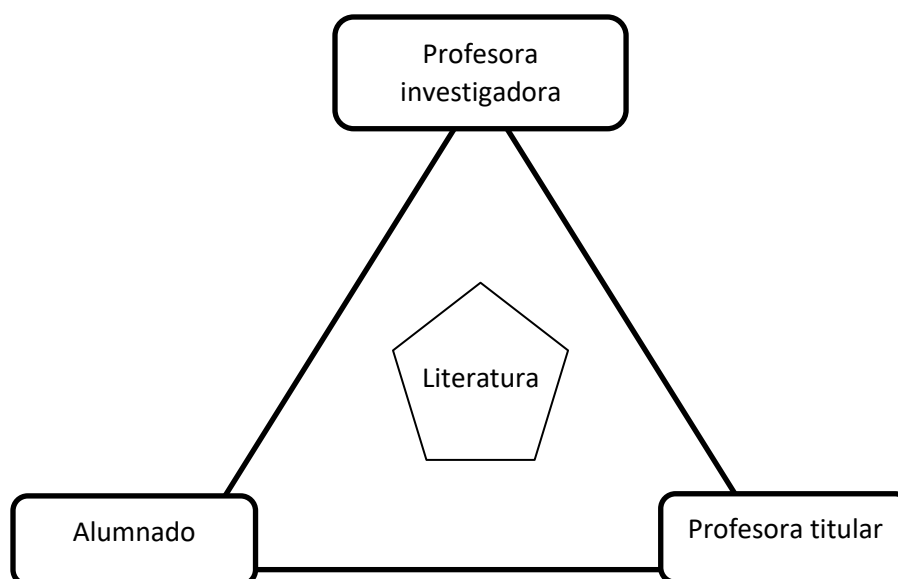
Los datos cuantitativos recolectados a través del cuestionario de evaluación diagnóstica y el cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula se analizaron por medio de estadística descriptiva, estos a su vez se integraron y complementaron con el análisis cualitativo (triangulación) para llegar a una mejor comprensión de los efectos de la aplicación de la propuesta didáctica.

Por otro lado, lo recabado en los diarios de campo, las entrevistas y las opiniones expresadas por el alumnado y la profesora en los cuestionarios de opinión se analizaron mediante la triangulación.

La triangulación es una técnica de evaluación de la puesta en práctica de un hecho educativo que valora el papel del profesor, del alumnado y del propio desarrollo de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje (Cabrera, Rodríguez y Fernández, 1996). En esta investigación se consideraron tres elementos que se identifican con los vértices de un triángulo (Figura 7).

Figura 7.

Elementos para considerar en la triangulación



Con base en la propuesta de Cabrera, Rodríguez y Fernández (1996), esta triple óptica constituye un instrumento de contrastación entre los datos, las técnicas y las perspectivas de interpretación involucradas, se obtiene una representación completa y confiable no sólo de los aspectos conductuales o fenomenológicos de la clase, sino también de los aspectos subjetivos de los actores que se involucran en el acto educativo.

La triangulación comienza con el proceso de planificación de la propuesta didáctica, que será realizada no sólo por la profesora, sino también por los otros elementos constituyentes del triángulo: alumnado y la profesora titular quienes son observadores internos y externos.

Durante la aplicación de la propuesta didáctica se realizaron diarios de campo, las evaluaciones de la docente titular y los cuestionarios de opinión del alumnado, lo anterior permitió evaluar los siguientes aspectos:

- Actitud del alumnado frente a la enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género.
- Pensamiento reflexivo e interés manifestado por el alumnado hacia los temas con perspectiva de género.

- Dificultades de comprensión de los temas vistos desde la perspectiva de género.
- Pertinencia de los materiales didácticos, estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Toda la información recogida desde las tres ópticas (investigadora, alumnado, profesora titular) se contrasta poniendo de manifiesto las coincidencias y los puntos de desacuerdo, para realizar una reconstrucción de todos los procesos, pasos y resultados obtenidos en la totalidad de la experiencia realizada. Otro elemento a considerar es el contraste de los resultados con la literatura, de tal forma que la triangulación da una imagen crítica desde puntos de vista diferentes de la acción educativa, constituye una estrategia para la formación y perfeccionamiento del profesorado, además de que permite proponer acciones y alternativas de mejora. Lo anterior de acuerdo con los principios de la investigación acción.

Capítulo 3

Resultados y análisis de resultados

El análisis de los resultados de la presente investigación se estructuró a partir de las etapas que la componen, es decir, se describirán los hallazgos encontrados durante:

- 1) Evaluación diagnóstica (dirigida a docentes y alumnado)
- 2) Planificación de la propuesta
- 3) Aplicación de la propuesta didáctica
- 4) Reflexión y valoración de la perspectiva de género en el aula.

ETAPA 1: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DIRIGIDA A LA PLANTILLA DOCENTE

Durante esta etapa se entrevistó a algunos(as) docentes que imparten una asignatura en los diferentes Colegios de Ciencias y Humanidades, el objetivo de realizar estas entrevistas fue indagar acerca de sus conocimientos, experiencias y sugerencias para el diseño de la propuesta didáctica con Perspectiva de Género.

A continuación, se analizan las respuestas que brindó el profesorado durante las entrevistas, posteriormente se presentan aquellas sugerencias que hizo el cuerpo docente y que fueron consideradas para el diseño de la propuesta didáctica.

Análisis de las entrevistas

Pregunta 1: ¿Cree que es importante la equidad de género en el CCH?

Todas las y los docentes respondieron de manera afirmativa a esta pregunta, sin embargo, los argumentos que justificaron sus respuestas fueron diversos, entre ellos se encuentran:

Es importante porque permite a los alumnos respetarse sin importar su género.

-Profesor de Psicología

Creo... que históricamente hablando la ausencia de la equidad de género ha ocasionado injusticias y desigualdades, estando en un contexto escolar... am... educativo...de prestigio como la UNAM, es necesario dejar atrás esas cosas del pasado.

-Profesor de Filosofía

Desde mi formación nunca me hablaron de equidad, siempre fue importante que aprobáramos los exámenes y ya, pero son otros tiempos... ahora es necesario que tengan una formación más integral más holística más allegada a los valores.

-Profesora de Física

Yo siento que es importante por las condiciones actuales de CCH de la UNAM en general...¿Cuántos casos hay de acoso? Incluso la razón últimamente de paros son algunos casos de acoso por parte de docentes inclusive.

-Profesora de Psicología

Seré muy sincero...me parece que la equidad de género es importante porque creo que muchas veces el problema somos nosotros como docentes y el personal educativo... así que somos nosotros los que perpetuamos la discriminación o hacen conductas de acoso.

-Profesor de TLRIID

La equidad de género es importante en CCH como un reflejo de la sociedad... al final lo que se les enseñe en la institución será reflejado en sus contextos.

-Profesora de Biología

Como se puede observar en las respuestas anteriores, cada docente enfoca la importancia de la equidad de género dirigida a una función en particular: 1) Como estrategia para lograr el respeto entre el estudiantado, 2) Como medio para favorecer la formación integral del alumnado y que de esta forma se logró un cambio a nivel social, 3) Como medio para hacer frente a las problemáticas propias del CCH, en específico de la UNAM, relacionadas con injusticias y desigualdades por razón de género, así como, acosos y 4) La importancia esta más enfocada en el personal docente y administrativo que en el alumnado. Esta variedad de respuestas nos permite construir un panorama más amplio acerca de la importancia de la equidad de género en el CCH.

Pregunta 2 ¿Cómo docente se ha sentido discriminado(a) por razón de género?

A diferencia de la pregunta anterior, aquí se nota claramente una diferencia de las respuestas en función del género de las y los docentes. Todos los docentes contestaron que nunca habían sido discriminados por razón de género, sino más bien por otras cuestiones, una de las principales fue a causa de su estatus laboral, comentaron que fueron discriminados por el profesorado de tiempo completo cuando eran profesores de asignatura. En el caso de las profesoras todas comentaron que al menos una vez se habían sentido discriminadas por razón de género, algunas de las experiencias que compartieron son:

Yo antes era docente de secundaria, fue allí donde me sentí discriminada... Se acostumbraba hacer una kermes el día de la independencia... Una de las actividades de la kermes implicaba una pequeña feria de las ciencias, yo quería participar pero la directora me dijo que no...¿Por qué? Pues resulta que eso había sido asignado a los profesores hombres, yo debía ponerme de acuerdo con las profesoras para atender las mesas donde venderíamos comida...¿Sabes cómo me hizo sentir? Parecía que mi formación no era nada porque era mujer y me tenía que dedicar a cocinar...

-Profesora de Biología

Te contaré... Yo soy soltera no tengo hijos y nunca me casé...Esto te lo cuento para que comprendas el contexto de la historia...Bueno pues un día un profesor se acercó a mi y me dijo que yo le interesaba que me invitaba a cenar... Pero que crees que yo no acepté por una simple y sencilla razón, supongo que lo imaginas ¿no? [la profesora ríe]... era un tipo casado y con fama de Don Juan... ¡Ay esos hombres! [exclama] Se enojó tanto porque lo rechacé que se dedicó a hablar mal de mi con otros profesores, inventó que yo había estado íntimamente con el y que había entendido porque estaba sola ¿Te imaginas? Toda esta larga historia nos llevó hasta jurídico y el muy prudente abogado sin ética dijo que nos pidiéramos una disculpa...

Profesora de Física

Pues mira, te parecerá un ejemplo poco significativo, pero para mí son experiencias de violencia simbólica hacia las mujeres. Hace tiempo en una reunión con docentes de CCH de mi área... Um... hablo de una reunión personal no académica, uno de los docentes ya de cierta trayectoria en el colegio me preguntó ¿Y tu cómo le hiciste para ingresar al CCH? No me dio tiempo de responderle cuando me hizo una segunda pregunta menos pertinente que la primera ¿Cómo lo hacen todas las profesoras? Y ¿Con quién fue?... Obviamente le conteste de forma grosera y le dije que no me faltara al respeto... le dejé en claro que comprendía muy bien que un doctorado no era sinónimo de educación y valores... Aún recuerdo y me molesta.

Profesora de Psicología

Al leer estas experiencias es posible poner en tela de juicio la supuesta equidad de género en el proceso educativo, por lo que se defiende la idea de Quiaragua (2016), en cuanto a que en el cuerpo docente encontramos a las y los principales agentes que perpetúan los estereotipos de género, en ocasiones se cree que son los hombres los que “acosan” o “violentan”, pero a partir del ejemplo que plantea la profesora de Biología es posible identificar que las mujeres también lo hacen, en este caso, la directora es quién establece roles de género que promueven la discriminación, ello hace pensar en la asimetría entre la posición de hombres y mujeres en la educación.

Quiaragua (2016) también comenta que el saber escolar sigue transmitiendo una cultura androcéntrica, que no se ha transformado suficientemente para dar apertura al cambio de roles entre hombres y mujeres. También cabría pensar en cuál sería la actitud “real” del profesorado frente a iniciativas no sexistas en las escuelas ¿Será que el discurso problematizador sobre género está impuesto por “obligación” pero sin sentido ni significado en la dinámica educativa? Aunque es difícil y arriesgado reflexionar entorno a sólo tres experiencias, este análisis podría ser el preámbulo para futuras investigaciones.

Pregunta 3. ¿Considera qué es importante enseñar desde la Perspectiva de Género?

La respuesta del profesorado fue afirmativa, la justificación de su respuesta tuvo una línea de convergencia, comentaron que es necesario innovar en la práctica docente y brindar una enseñanza contextualizada a las necesidades actuales, cada docente consideró estas necesidades desde el área del conocimiento en el que se desempeñan, sin embargo, no por ello se trata de realidades aisladas, puesto que en la educación todas las disciplinas se encuentran relacionadas:

Es necesario que los alumnos reflexionen acerca de la evolución humana, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, pero no como se ha visto desde hace años cuando esas diferencias se justificaban y naturalizaban el estatus social inferior de las mujeres. Debemos deconstruir esos estereotipos...

-Profesora de Biología

Es necesario dar a conocer como cultura general libros que contemplen a las mujeres en la historia no sólo como esposas o madres... Esto es un verdadero reto, porque el primer paso sería promover la lectura en nuestros alumnos de bachillerato, pero leer sobre mujeres y esta historia tan ruin habrá de ser una estrategia para favorecer el pensamiento crítico.

-Profesor de TLRIID

A partir de estas dos respuestas es posible afirmar la pertinencia de haber entrevistado a docentes de otras asignaturas, dado que, conocer su opinión permitió tener un panorama más amplio de la relevancia y situación actual de la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género.

Además de que como se identificará en los siguientes párrafos, las propuestas realizadas por las y los docentes desde sus diferentes áreas del conocimiento, aportaron mayor riqueza y diversidad para el diseño de la propuesta didáctica, además de que algunas de estas asignaturas se implican con la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología, ejemplo de ello es la Filosofía, la Biología e incluso TLRIID. Biología se relaciona con aquellos temas que se retoman desde la sexualidad; Filosofía con los antecedentes históricos de la Psicología y TLRIID con la pertinencia de analizar la literatura, en este caso de cohorte psicológico, desde otro enfoque que nos permita visibilizar los estereotipos y desigualdades de género.

Pregunta 4. Si tuviera que impartir una clase desde la perspectiva de género ¿Cómo lo haría?

Las respuestas a esta pregunta fueron consideradas para la planificación de la propuesta didáctica. A continuación, se realiza el análisis pertinente:

Lo primero es que los alumnos reflexionen acerca del contexto en el que se desarrollan los aportes de los hombres y mujeres, no se busca minimizar a los hombres, eso considéralo. Te enlisto como lo haría:

- Contexto histórico con perspectiva de género
- Dar pauta a una postura crítica

-Profesora de Biología.

La frase “*No se busca minimizar a los hombres*”, fue de trascendencia, dado que, durante todas las sesiones se buscó visibilizar los aportes de las mujeres a la Psicología, pero también el interés de algunos hombres que se preocuparon por incluir en el estudio de la conducta humana a las mujeres o incluso aquellos que se unieron a la lucha por eliminar las barreras de exclusión de las mujeres en el campo de la Psicología en específico y del campo de la ciencia en general.

Considero que muchas mujeres han descubierto aspectos importantes, pero siempre a la sombra de los hombres quienes se hay llevado siempre todos los reconocimientos. Citemos el caso de las ayudantes de Pavlov.

-Profesor de Psicología.

A partir del caso que cita el profesor con respecto a las ayudantes de Pavlov, se retomó la idea de visibilizar las circunstancias ocultas en las que se desarrollaron las mujeres, el lugar que ocuparon y los mecanismos de exclusión y resistencia. Es pertinente destacar que no todas las mujeres fueron excluidas por igual, sino que existían condiciones que agudizaron su invisibilización, entre ellas, el nivel socioeconómico, la familia de procedencia, entre otras.

Yo abordaría esta parte con las filosofas importantes... El objetivo sería que nuestros alumnos conozcan a mujeres talentosas, que se deconstruya esa idea de que a través de la historia las mujeres sólo fueron mamás y esposas...pero ojo con no transmitir que ser mamá o esposa es más que ser profesionista.

-Profesor de Filosofía

El profesor de Filosofía plantea la importancia de incluir a las mujeres en la memoria histórica, dar referentes de, en este caso, filósofas importantes. Esta idea se trasladó a la propuesta didáctica diseñada, puesto que se abordó la historia de la psicología y sus antecedentes filosóficos destacando la presencia de figuras femeninas a la par de los personajes masculinos tradicionales, por ejemplo: explicar los aportes de Piaget y Kohlberg, pero también los de Karol Gilligan, así mismo, aunque no tenían una relación directa, se

compartió con el estudiantado el nombre y aportaciones de filosofas importantes como Hipatia de Alejandría, Rosa de Luxemburgo, Sara Kofman, entre otras; esto con el fin de que al igual que como conocían las ideas de Sócrates o Platón, lo hicieran con personajes femeninos.

Otro aspecto de relevancia fue el no transmitir la idea de que “*ser mamá o esposa es más que ser profesionista*”, puesto que este tipo de creencias perpetúan los estereotipos de género en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La aportación de este profesor también permitió reflexionar entorno a que la enseñanza con perspectiva de género, sin importar los contenidos o estrategias que se empleen, estará dirigida a dar al estudiantado las herramientas necesarias para que miren la realidad desde una postura crítica y reflexiva, de tal manera que puedan construir de forma libre la expresión de su feminidad o masculinidad, retomando el ejemplo que planteaba el profesor; si las alumnas deciden ser amas de casa o madres será por elección propia, por el contrario, si su decisión es no ser madres también serán conscientes del valor de aquellas que se dedican al hogar. Este tipo de creencias se abordó a través del análisis de lecturas como “El matrimonio y sus alternativas” de Carl Rogers, a partir de la cual se deconstruye la idea del matrimonio como sinónimo de represión o atadura.

Utilizaría la opción de debate académico confrontando la perspectiva masculina y la femenina.

-Profesor de TLRIID.

El profesor de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), planteó como estrategia de aprendizaje el debate académico, sin embargo, aunque no se consideró en la planificación, se retomó la idea de confrontar la perspectiva masculina y femenina, con el fin de sensibilizar al alumnado en torno a lo “femenino” y lo “masculino”, a las asimetrías y desigualdades para generar procesos de cambio tanto en el plano personal como académico.

Haciendo el análisis de la realidad desde el concepto de los estereotipos y prejuicios sociales.

-Profesora de Psicología.

La profesora de Psicología aportó la idea de analizar los estereotipos y prejuicios sociales, lo cual se planificó durante todas las sesiones, además de identificar el androcentrismo en las diferentes corrientes psicológicas.

La parte de la física, enseñarla no como algo para un pensamiento rígido de hombre, sino para aquel o aquella que le interese, lo mismo con las matemáticas, darle un sentido menos mecánico, más humano a la enseñanza.

-Profesora de Física.

Por otro lado, aunque la profesora de Física comentó algunas frases estereotipadas de género, entre ellas: "pensamiento rígido de hombre", se pudo rescatar la idea de buscar una educación con un sentido menos mecánico, más humano a la enseñanza, con el fin de contribuir a disminuir la desigualdad en el proceso de construcción de la identidad de alumnas y alumnos, y en su evolución y desarrollo; de esta forma, los saberes que se transmiten en la escuela dejarían de ser androcéntricos.

Pregunta 5. ¿Cuáles serían sus fortalezas y debilidades al impartir la clase desde la perspectiva de género?

En la siguiente tabla se observa una síntesis de las respuestas que dio el profesorado a la pregunta 5, no se incluyen de forma textual, sino que, sólo se mencionan las fortalezas y debilidades que destacaron.

Tabla 10.

Sintetiza las fortalezas y debilidades que tendría el profesorado para impartir clases desde la perspectiva de género.

DOCENTE	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Profesora de Biología	-Disposición y apertura frente a los temas de perspectiva de género.	-Escasos conocimientos de cómo enseñar de manera formal desde la perspectiva de género.
Profesora de Física	-Conocimientos suficientes que provienen de cursos y talleres acerca de la didáctica con enfoque de género.	-El modelo de enseñanza tradicional tan arraigado.
Profesora de Psicología	-Conocimientos bastos acerca de la perspectiva de género y de las mujeres en la Psicología.	-Falta de dominio de contenidos didácticos con enfoque de género.
Profesor de Psicología	-Disposición para cambiar mi forma tradicional de enseñanza.	-Falta de conocimientos acerca de la perspectiva de género y como enseñar desde sus principios.
Profesor de TLRIID	-Conocimientos en la literatura feminista y en su análisis desde la perspectiva de género.	-Desconocimiento de estrategias didácticas para abordar los temas con enfoque de género.
Profesor de Filosofía	-Educación desde casa basada en el respeto hacia las mujeres. -Cursos acerca de enfoque de género.	-Conocimiento de muy pocos datos de la Filosofía desde la perspectiva de género, por ejemplo: contextos de invisibilización de las mujeres.

Los datos mostrados en la tabla anterior permiten identificar algunas generalidades, una de las principales es que tanto profesores como profesoras no cuentan con los conocimientos disciplinares y didácticos necesarios para enseñar desde la perspectiva de género, a excepción de la profesora de Física, quien comenta que tiene el dominio de contenidos necesarios acerca de la didáctica con perspectiva de género. Una de las problemáticas que se identifica es que algunos(as) docentes cuentan con conocimientos aislados, es decir, pueden saber a qué hace referencia el concepto de perspectiva de género, pero no saben aplicarlo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este contexto, se aprecia la relevancia de la capacitación docente en perspectiva de género que sea específica para cada campo del conocimiento, retomando contenidos disciplinares y didácticos. Al respecto, a partir de los hallazgos de la presente investigación y como resultado de la experiencia docente adquirida durante la aplicación de la propuesta didáctica, se comparten recomendaciones para que las y los docentes que imparten la asignatura de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades implementen la perspectiva de género en su práctica docente, no obstante, algunas de estas sugerencias también podrían ser de utilidad para el profesorado que imparte otras asignaturas e incluso en otros niveles educativos, dado que, se enfocan en disposiciones para favorecer la equidad de género en el clima de aula, en la evaluación; para la actuación del profesorado frente a la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género, así como, para fomentar el lenguaje incluyente.

a) Para la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género

1. Considerar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son susceptibles de adecuarse a las características y necesidades del grupo. No se trata de una receta o un protocolo a seguir; es recomendable que se aplique la investigación-acción en el aula⁸.

2. Recordar que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son un medio para lograr la perspectiva de género, pero no son un fin en sí mismas. Es necesario comprender que lo que se evalúa es el aprendizaje que se genera a partir de las actividades y el impacto que tienen para modificar las creencias, estereotipos, roles, actitudes y conocimientos sexistas.

3. Tomar en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se incluye la perspectiva de género pueden generar conflictos cognitivos y discrepancias en las ideas del alumnado, dado que, se desconstruyen creencias y estereotipos arraigados; es por ello que la o el docente evaluará la dinámica del grupo y la pertinencia de aplicar una u otra estrategia didáctica, por ejemplo: en el caso de los debates que pueden generar más conflictos cognitivos que otras estrategias como el análisis de fotos o de lecturas con perspectiva de género.

4. Favorecer una postura crítica y reflexiva frente al conocimiento androcéntrico en la Psicología, por ejemplo: Si se está revisando el tema de Psicoanálisis, se podría identificar el sesgo sexista presente en algunas de sus aportaciones, como la histeria; cuestionar o debatir los factores que influyen en la salud mental de hombres y mujeres, reflexionar entorno a la manifestación de problemáticas como el suicidio o la depresión considerando los factores sociales y culturales asociados al género que en ocasiones se ignoran.

⁸Para la revisión de los fundamentos para la aplicación de la investigación-acción en el aula se recomienda consultar: Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción* y Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*.

5. Compartir información sobre mujeres importantes en la historia de la Psicología, incluya los aportes de las psicólogas pioneras, mecanismos de exclusión e invisibilización de las mujeres en la Psicología, entre otros. Este punto aplica para la enseñanza de otras asignaturas, no olvide visibilizar la relevancia de las mujeres en su campo de conocimiento, así como, las barreras de exclusión que enfrentaron, incluso mostrar otro tipo de masculinidades y modos diversos de ser varón.

6. Introducir en la explicación de los temas casos de mujeres y hombres donde se rompa con los roles de género tradicionales; para explicar las tres zonas de desarrollo propuestas por Vigotsky, en específico la zona de desarrollo próximo (ZDP), podría plantear ejemplos de hombres que aprenden a cocinar y mujeres que aprenden a manejar.

7. Incluir en sus explicaciones a mujeres importantes en diversos campos del conocimiento, como la ciencia, el arte, la música o el deporte. Por ejemplo: Si se va a estudiar la influencia de la herencia y el ambiente en el desarrollo psicológico, lo puede hacer a través del análisis de casos de una mujer deportista como Soraya Jiménez, a partir de esta actividad se cumple un doble objetivo; a la vez de que se revisa el contenido formal, se fomenta un aprendizaje transversal relacionado con visibilizar la existencia de mujeres exitosas y analizar los contextos en los que se desarrollan.

b) Para favorecer un clima de aula con perspectiva de género

1. Propiciar situaciones de aprendizaje donde alumnas y alumnos se sientan escuchados(as), respetados(as) y comprendidos(as), recurra a la escucha activa⁹.

2. Favorecer la reflexión sobre situaciones de la vida cotidiana en los que se invisibilizan a las mujeres.

⁹ Para su revisión se sugiere la consulta de la investigación de Ardila, S. y Castiblanco, A. (2019), "Escucha Activa y convivencia mucho más que teoría".

3. Evitar estereotipos de género que etiqueten a hombres o mujeres como capaces o incapaces para la realización de ciertas actividades.

4. Se trata de incluir a las mujeres, no de excluir a los hombres y menos aún de generar situaciones de competencia o discrepancias entre ambos(as).

5. Favorecer una mirada interseccional, es decir, no se discrimina a todas las mujeres, ni de la misma manera (ser indígena, tener cierta clase social, edad, orientación sexual, situación de vida en general, etc.)

c) Para el lenguaje incluyente

1. Incluir en el uso de su propio lenguaje a las mujeres, al decir “alumnos”, las mujeres quedan segregadas.

2. Reflexionar con el alumnado acerca de la connotación sexista o incluyente del lenguaje. No se busca que usted como docente imponga el uso del lenguaje incluyente en el aula o en la elaboración de tareas, sino de que el alumnado comprenda su pertinencia como medio para favorecer la equidad de género.

3. Realizar actividades o juegos que permitan al estudiantado comprender la trascendencia del lenguaje incluyente.

4. Si usted no cuenta con los conocimientos necesarios para enseñar a sus estudiantes pautas generales sobre el lenguaje incluyente, podría recurrir a cursos gratis disponibles en modalidad virtual, entre ellos se encuentran:

a) "Lenguaje Incluyente y Perspectiva de Género", se trata de un curso de 4 sesiones que imparte el Museo de Memoria y Tolerancia a través de sesiones grabadas disponibles en Youtube (https://youtu.be/_oqHbwlGd8g).

b) Pautas para un Lenguaje Incluyente sin Discriminación en la Docencia que imparte el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, este curso está disponible en la

“plataforma de cursos en línea de aprende.mx”. A lo largo de este curso se proporcionan herramientas conceptuales básicas, en torno al uso habitual del lenguaje incluyendo proponiendo alternativas para que las y los docentes puedan prescindir de expresiones excluyentes, con el objetivo final de contribuir a la implementación de la inclusión dentro de las aulas.

d) Para el material didáctico

1. Verificar que el material didáctico que emplea (infografías, libros, páginas web, revistas) no perpetúe estereotipos de género a través de su contenido escrito o visual, a excepción de que tenga un objetivo de aprendizaje relacionado con que el alumnado analice y critique el conocimiento androcéntrico.

2. Promover el análisis de las lecturas con perspectiva de género, es decir, que el estudiantado identifique los estereotipos y roles sexistas en los casos, historias y otras producciones escritas.

3. Incluir lecturas, videos, películas o fotos que reconozcan la participación de las mujeres en la ciencia, el arte, la filosofía, la música, el deporte, entre otros.

4. Seleccionar textos literarios producidos por mujeres en la misma proporción que los de hombres.

e) Para la evaluación:

1. Recordar que el cambio más significativo cuando se trabaja con perspectiva de género ha de ser la modificación en la forma de pensar de las personas más allá del aprendizaje de conceptos, por lo que la o el docente diseñará estrategias de evaluación para identificar los avances, por ejemplo: a través de un ensayo o una audionota.

2. Al tratarse de temas nuevos para el estudiantado, es necesario que usted monitoree la percepción de las y los alumnos con respecto al nivel de dificultad de los contenidos, así

como la pertinencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, una opción podría ser la implementación de rúbricas o de algún cuestionario que nos permita comprender que tan difícil les está resultando aprender.

f) Para la actuación del profesorado frente a la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género.

1. La enseñanza con perspectiva de género implica una deconstrucción y resignificación de su práctica docente.

2. La disposición de las y los estudiantes será un papel fundamental en el logro de los objetivos de aprendizaje, así como, el papel mediador de usted como docente.

3. El conocimiento que usted posee y enseña cruza con su subjetividad, es decir, por sus propias creencias y posturas; en ocasiones como profesores o profesoras nos enfrentamos a un conflicto cognitivo que tiene que ver con nuestra propia educación basada en ideas machistas o incluso por una formación profesional predominantemente androcéntrica.

4. Como docentes evitemos, por medio del lenguaje, el trato, los juegos y las estrategias didácticas que se perpetúen los estereotipos, discriminación o violencia de género.

5. La perspectiva de género supone una postura crítica frente a la opresión de género, la cual permite analizar las causas de dicha opresión y de los procesos históricos que la originan y la reproducen. No se trata de incluir a la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como un contenido teórico más, aislado de los temas formales del currículo, sino de abordarlo de manera reflexiva y transversal, e incluso como medio para problematizar el aprendizaje, en este caso de la Psicología y su construcción como saber científico, algunas interrogantes que se pueden plantear al respecto son ¿Existen contribuciones femeninas a la Psicología? ¿Dónde están las mujeres en la historia de la Psicología? ¿El conocimiento psicológico para la comprensión del comportamiento es aplicable de igual forma a hombres y mujeres?

ETAPA 1: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DIRIGIDA AL ALUMNADO

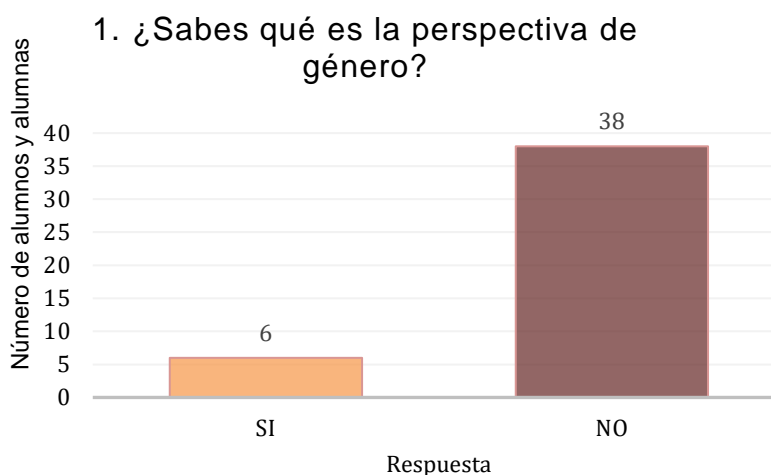
Durante la evaluación diagnóstica dirigida al alumnado se aplicó un cuestionario (anexo 2) y una actividad titulada “La mujer y el puente” (anexo 7) con el fin de conocer los intereses, impresiones, conocimientos, estereotipos de género y creencias que tienen las y los alumnos en temas relacionados con la perspectiva de género.

CUESTIONARIO

A continuación, se analizan los resultados obtenidos a través del cuestionario diagnóstico aplicado a 20 alumnos y 24 alumnas que cursan la asignatura Psicología I en el CCH, con un rango de edad de 17 a 20 años. La primera pregunta cuestionó si sabían qué es la perspectiva de género.

Figura 8.

Muestra los resultados de la pregunta 1 ¿Sabes qué es la perspectiva de género?

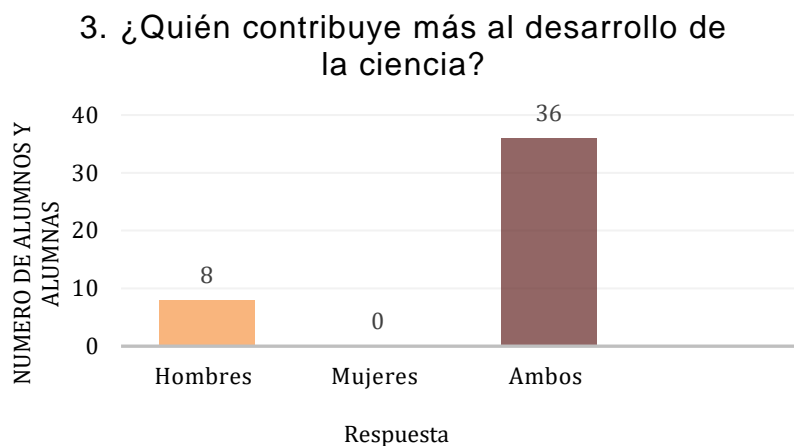


En la Figura 8, se pueden observar las respuestas a la pregunta uno, *¿Sabes qué es la perspectiva de género?*, en este caso, 6 estudiantes (4 mujeres y 2 hombres) esto es el 13.64% consideran que saben que es la perspectiva de género mientras que 38 estudiantes (18 hombres y 20 mujeres) es decir, el 86.36% del grupo no sabe qué es.

Sin embargo, sus respuestas a la pregunta 2, *“Si tu respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, menciona qué has escuchado acerca de la Perspectiva de género”*, no fueron totalmente correctas. Destacaron en sus definiciones los siguientes términos: “equidad”, “igualdad”, “oportunidades para las mujeres”, “violencia contra las mujeres”, de esta forma, visibilizan una relación de desigualdad entre géneros. Es posible identificar que no hay mayor conocimiento del tema en función del género, dado que, tanto hombres como mujeres, no definen qué es la Perspectiva de género, sino más bien, uno de sus objetivos y una de las principales problemáticas que atiende, es decir, la equidad en la relación entre géneros.

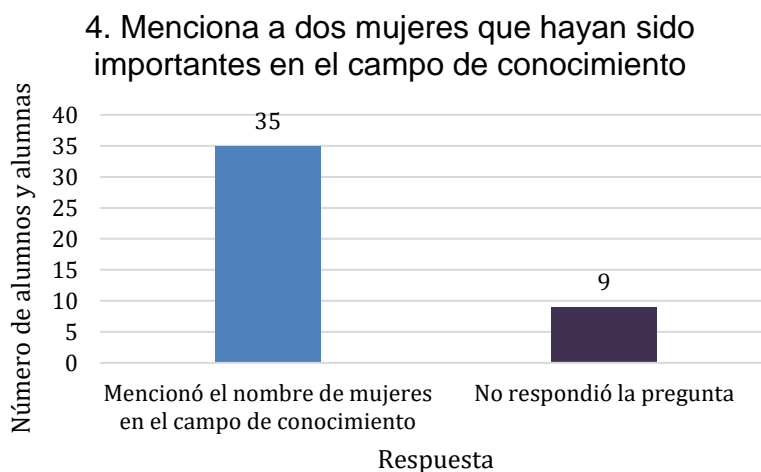
La Figura 9, que representa las respuestas a la pregunta 3 *¿Quién contribuye más al desarrollo de la ciencia?* muestra que 15 alumnos y 21 alumnas del grupo, es decir 38 estudiantes, o sea, el 81.81% consideraron que tanto hombres como mujeres han contribuido al desarrollo de la ciencia por igual, sin embargo, mencionan que para las mujeres ha sido más complicado debido a la falta de oportunidades, además de que los hombres fueron más reconocidos porque podían estudiar. Mientras que 8 alumnos, es decir, el restante 18.18% (5 alumnos y 3 alumnas) considera que los hombres aportaron más al desarrollo de la ciencia, algunos de los argumentos que escribieron son: “las mujeres no podían estudiar”, “porque tenían otra obligación con sus familias” “sólo sabían ser amas de casa”; a través de dichos comentarios se identifican estereotipos y roles de género arraigados en el estudiantado, los cuales fueron expresados tanto por hombres como por mujeres. Finalmente, ningún estudiante respondió que quienes contribuyeron más al desarrollo de la ciencia fueron las mujeres.

Figura 9. Muestra los resultados de la pregunta 3 ¿Quién contribuye más al desarrollo de la ciencia?



Frente a la pregunta 4: Menciona a dos mujeres que hayan sido importantes en el campo del conocimiento, ya sea en la Química, Física, Matemáticas, Sociología, Historia, Psicología o cualquier otra área del conocimiento; el 79.54% del grupo (18 hombres y 17 mujeres) escribió nombres de mujeres que sobresalieron en el campo del conocimiento: Frida Kahlo, Madame Curie, Hipatia de Alejandría, María Félix, Sor Juana Inés de la Cruz y Cleopatra. El restante 20.46% mencionó que no conocía a ninguna mujer importante en el conocimiento (ver Figura 10).

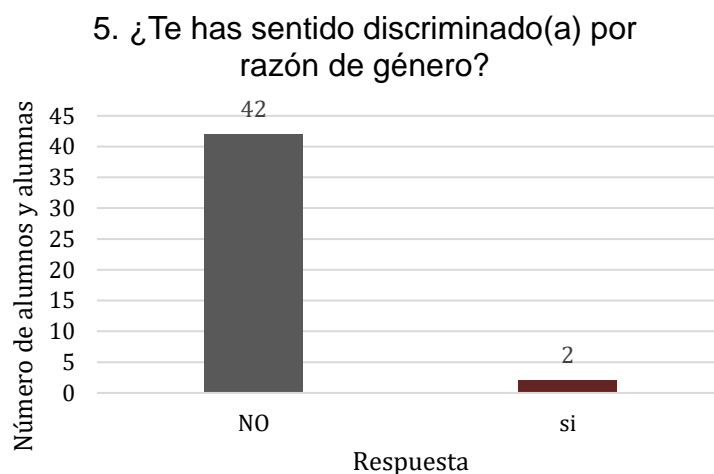
Figura 10. Muestra los resultados de la pregunta 4, Menciona a mujeres que hayan sido importantes en el conocimiento.



En la Figura 11 podemos identificar las respuestas a la pregunta 5 ¿Te has sentido discriminado(a) por razón de género?, ante la cual, el 95.45% del grupo menciona que no se ha sentido discriminado(a) por razón de género, sin embargo, el restante 4.55% si refiere haber sido discriminada (2 alumnas), en su respuesta a la pregunta 6 “Si tu respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, indica la razón por la cual te has sentido discriminado(a)”, una de ellas menciona el término “mansplaining”, haciendo referencia a que el hombre explica de modo condescendiente a la mujer confiando en que él tiene más conocimiento que ella y tiene las cosas más claras y detalladas; la otra alumna hizo referencia a los comentarios machistas como “Eso no es para mujeres”, los cuales, la hacían sentir incapaz.

Figura 11.

Muestra los resultados de la pregunta 5 ¿Te has sentido discriminado(a) por razón de género?



Cabe destacar, que sólo para el caso de esta pregunta se encontró una diferencia significativa en las respuestas de hombres y mujeres, dado que, fueron estas últimas las que refirieron haber experimentado discriminación por razón de género.

Finalmente, ante la pregunta número 7 (¿Crees que es importante la equidad de género en el CCH?), el 100% de las y los alumnos consideran que la equidad de género es importante

Se pudo identificar que de los ocho equipos que se formaron para esta actividad, siete consideraron que quien tiene el mayor grado de responsabilidad en el homicidio de la mujer es el “loco”, ya que, es el personaje que ejecutó el acto, es decir, el asesinato. Pese al grado de responsabilidad que le asignó cada equipo a la mujer, tanto alumnos como alumnas consideraron que tenía una corresponsabilidad en su propia muerte; debido a que: “La mataron por no cuidarse y por no evitar estar en lugares inseguros”, “La mataron por ser infiel”, “En su casa nadie la hubiera asesinado”.

A partir de los argumentos anteriores se puede identificar lo que menciona Buenrostro (2017), en cuanto a que la estigmatización es un eslabón más en la cadena de esa violencia estructural dirigida hacia las mujeres, en este caso un estereotipo moral en contra de la mujer que ha subvertido el orden constituido en la sociedad patriarcal, por ejemplo: “salir por la noche”, “usar ropa corta o ceñida al cuerpo”, algunas conductas que son aprobadas para hombres, pero no para mujeres, como “ser infiel”.

Sólo una alumna (Alumna I.) defendió la idea de que la mujer no pudo haber tenido ningún grado de responsabilidad en su muerte, dado que: *“El loco fue el culpable del asesinato porque nadie tiene derecho a quitarle la vida a otra persona, sea hombre o mujer”*, frente a este comentario surgió un corto pero interesante debate:

La alumna W. expresa su postura frente a lo dicho por la alumna I. : *Yo creo que aquí se cumple el dicho de la ocasión hace al ladrón porque ella propició que todo esto sucediera.*

La alumna E. expresa su opinión en defensa de lo planteado por la alumna I.: *Pero no crees que lo que dice mi compañera (Alumna I.) es cierto, digo pese a que otra persona tenga incluso una enfermedad mental no le da derecho de hacerte daño.*

El alumno R. se integra al debate defendiendo la postura de la alumna W.: *Pues yo creo que toda acción tiene una reacción... sonará feo, pero ser infiel la llevó a ese fin.*

La alumna E. continúa defendiendo su postura: *No sé, pero a mí me parece que trasladando este caso a la vida real...pues pienso en los feminicidios y el asunto si*

esta horrible, sea como sea son vidas que diariamente se pierden...así sea por infidelidad.

La alumna W. vuelve a argumentar su visión del tema: *Pero es que las mujeres debemos darnos a respetar...luego matan a las mujeres buenas por culpa de las malas... los hombres piensan que todas son iguales y por eso nos tratan de forma irrespetuosa a todas.*

La alumna E. cede frente a los argumentos de W. y modifica su postura: *Pues sí podría ser...quizá el cambio debe empezar por las mujeres.*

La alumna I. también rectifica su planteamiento: *Viéndolo como ustedes... tenemos derecho a que no nos hagan daño, pero también la obligación de no propiciar situaciones que nos ponen en riesgo...o ponernos en las manos del feminicida.*

Cómo se identifica en el debate, las alumnas defienden el derecho a la vida de las personas sin importar su género o la situación en que se encuentren, pero no han construido una postura crítica definida frente al tema, ya que, sus argumentos fueron fácilmente debatibles, por lo que sus compañeros y compañeras lograron persuadirlas para modificar su postura. Por otro lado, se vuelve a identificar la presencia de ideas sexistas en alumnas y alumnos sin importar su género.

Hubo una regularidad en todos los equipos, ya que, el menos responsable del asesinato fue el esposo, dado que: *“A él lo engañaron”, “El no tuvo forma de prevenir el asesinato de su esposa” “Él desconocía la situación”.*

Un elemento importante por destacar es el argumento bajo el cual justificaron la no responsabilidad del “amigo” y el “barquero”:

“No tienen la culpa, ya que, no tienen la obligación o responsabilidad de hacerlo”

-Alumna J.

“Ellos no tendrían que ayudarla”

-Alumna M.

“No eran tan amigos porque no se habían visto en muchos años”

-Alumno R.

“Es comprensible que el barquero no ayudara porque el sólo ve por su negocio”

-Alumno T.

“Si el amigo estaba enamorado de ella, y ella no le correspondió, es entendible que no le ayudara”.

-Alumna O.

A partir de esas cuantas citas, es posible identificar cómo construyen su responsabilidad moral: a) Cuestionan si la víctima merece ser ayudada y b) Cual es la relación del personaje con la víctima. De este modo, se desprenden de una responsabilidad moral y ciudadana haciendo uso de estos criterios.

En síntesis, a partir de la evaluación diagnóstica (cuestionario y dilema moral) se pueden destacar los siguientes hallazgos:

- El estudiantado reconoce que las mujeres han sido invisibilizadas a lo largo de la historia y son conscientes de la problemática actual que representa la desigualdad de género.
- Sólo dos alumnas expresaron haber sido discriminadas por cuestión de género.
- El estudiantado reconoce que la equidad de género es importante, sin embargo, los alumnos hicieron alusión a respuestas que se centraron en la igualdad de género, mientras que las mujeres expresaron razones que estuvieron relacionadas con sentirse seguras en la escuela.
- Se pudieron identificar estereotipos de género y sesgos sexistas en los argumentos expresados por las y los alumnos, lo anterior sin distinción de género.
- No existió diferencia en la manera en que construyeron su responsabilidad moral hombres y mujeres.
- A la víctima se le acusa moralmente de tener una corresponsabilidad en su propia muerte.

ETAPA 2: PLANIFICACIÓN

La ejecución de esta etapa continuó a la par de la aplicación de la propuesta didáctica, ya que, a partir de los avances o dificultades observadas en cada una de las sesiones se hacían modificaciones a las planeaciones prediseñadas.

Los temas incluidos en la planificación de la propuesta didáctica no tuvieron cambios, únicamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje fueron modificadas, debido a diferentes situaciones que se especificarán en la descripción de los resultados de la etapa 3. Además de que se agregó el tema de lenguaje inclusivo, del cual también se hará énfasis en los siguientes apartados.

ETAPA 3: APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

El análisis de los resultados de la aplicación de la propuesta didáctica se llevó a cabo a través de la triangulación de la información recabada a partir de: diarios de campo, las evaluaciones de la docente titular y la opinión del alumnado.

El análisis de la propuesta didáctica se divide en tres apartados: 1) Categorías apriorísticas, 2) Categorías emergentes y 3) Impacto de la propuesta didáctica en función del género del alumnado.

Categorías apriorísticas

En la tabla 12, se encuentra una síntesis de las categorías apriorísticas, las cuales son definidas como aquellas que están elaboradas previo al trabajo de campo. Sin embargo, existe la posibilidad de que durante el proceso de investigación surjan nuevas categorías que no habían sido previstas. A estas nuevas categorías se les denomina “emergentes” (Cisterna, 2005), las cuales serán descritas más adelante.

Tabla 12.*Descripción de las categorías apriorísticas*

Categorías	Subcategorías	Fuente
Apriorísticas		
Estrategias de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de casos 2. Role playing 3. Debates 	<ol style="list-style-type: none"> a) Diarios de campo b) Cuestionarios de opinión del alumnado c) Opinión de la profesora titular
Material didáctico con perspectiva de género	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecturas con perspectiva de género 2. Fotografías con perspectiva de género 3. Audiolibros 	

Categoría 1: Estrategias de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género

La primera categoría “Estrategias de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género”, se dividió en cuatro subcategorías, ya que, del repertorio de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se aplicaron durante la propuesta, sólo se eligieron las más representativas, de acuerdo con los siguientes criterios: a) Fueron aquellas estrategias que a partir de los diarios de campo se identificó que generaron interés en el alumnado y b) A partir de las evaluaciones formativas y sumativas, se reconoció que favorecieron la enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género.

Todas cumplen con esos requisitos, a excepción de la subcategoría “debates”, la cual fue la estrategia que menos favoreció la enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género, pero que resulta importante abordar para el análisis de la pertinencia de su aplicación.

Subcategoría 1: Análisis de casos

El análisis de casos fue la estrategia más útil para abordar los diferentes tópicos del temario de Psicología I de CCH que se incluyeron en la propuesta didáctica.

“Un caso de psicoanálisis con perspectiva de género: El caso Adriana”, fue uno de los artículos que se utilizaron para el análisis de casos, se trata del caso de una psicoanalista que realiza su práctica con perspectiva de género, a partir del abordaje de este artículo, fue posible cuestionar y posteriormente comprender cómo interviene la categoría de género en la práctica clínica del psicoanálisis. A continuación, se muestran los comentarios de una alumna y dos alumnos que muestran un ejemplo del tipo de análisis que permitió el estudio de caso de Adriana.

Desde niño fui a terapia con psicólogos, no sabía que incluso se podían encontrar sesgos de género, etiquetas.

Alumno Juan

Pude comprender que el psicólogo o terapeuta interpreta al paciente desde su género y desde su experiencia de vida, aquí la importancia de actualizarse y comprender al comportamiento incluyendo a la variante género, no sólo eso, también de donde viene, donde creció.

Alumna Bertha

Entender que existe también una historia del género relacionada con la familia, la cultura, hasta la religión, permite comprender en este caso al inconsciente, así lo pude comprender con las otras teorías que revisamos, cómo el Histórico-cultural.

Alumno Javier

De acuerdo con los comentarios anteriores, se concuerda con lo propuesto por González y Vergara (2012), en cuanto a que el estudio de casos en el contexto educativo es una estrategia didáctica y de investigación idónea para hacer la conexión entre la teoría y la práctica, en donde el estudiantado se involucra durante todo el proceso con su propio aprendizaje.

A través del estudio de casos las y los alumnos, identificaron de forma práctica cómo es que la variable “género” favorece la comprensión del comportamiento humano,

además de comprender cómo se aplica de acuerdo con las diferentes corrientes psicológicas, en este caso, el Psicoanálisis.

Tal como lo mencionan dos alumnos, comprender el concepto de género y perspectiva de género es fácil en la “teoría”, lo complicado es llevarlo a la práctica:

He escuchado hablar de género y esas cosas, incluso puedo explicar con palabras a qué hacen referencia los términos, pero no entendía la manera en que se hacía, con la lectura del artículo de hoy, qué es un estudio de caso, sinceramente desconocía el material (pausa) y los otros que hemos revisado, me doy cuenta de que no se trata de una terapia por ejemplo, para mujeres engañadas o que sólo una mujer puede aplicar la perspectiva de género, sino que, es una visión, una manera de comprender el comportamiento (pausa)... y que no es exclusivo para mujeres.

-Alumno Gabriel

El estudio de casos me ayuda a tener un primer acercamiento al campo aplicado de la Psicología, ya no sólo a la parte teórica, conceptos y muchas teorías que luego sólo memorizamos y que a veces sólo nos imaginamos el cómo sería en la práctica...

-Alumna Ilse

Subcategoría 2: Role playing

El role playing se aplicó en la sesión 1 y 2. Durante la sesión 1, el alumnado representó situaciones de la vida cotidiana donde se trataba de forma distinta a niños o niñas, en la tabla 13 se describen dichas situaciones.

Tabla 13.

Situaciones representadas durante el role playing en la sesión 1.

	Situaciones representadas
Equipo 1	<p>Situación 1: Un niño llamado Pablo se cae del columpio, Pablo comienza a llorar, ante lo cual, la mamá le dice: “¡Cállate, los hombres no lloran!”</p> <p>Situación 2: La misma situación, pero ahora se cae del columpio una niña llamada Ana, la mamá le dice: “¡No llores porque te ves fea, las princesas no deben verse feas nunca!”</p>
	<p>Situación 1: Un niño llamado Juan, le dice a su papá que quiere ser cocinero, el papá le responde: “¿Estás loco? La cocina es para viejas”.</p>

Equipo 2

Situación 2: Una niña llamada Lorena, le dice a su mamá que quiere ser bombera o policía, su mamá le responde: *“No mi hijita, las bomberas no existen y las policías son machorras, debes estudiar para algo que tengan habilidades las mujeres”*.

Situación 1: Una niña llamada Ericka, quiere que sus papás le compren una pistola de juguete, pero ellos no quieren, le dicen que eso es para hombres, ella debe jugar con muñecas porque así aprenderá desde pequeña a cuidar bebés.

Equipo 3

Situación 2: Un niño llamado Mixael, les pide a los reyes magos una muñeca, ante lo cual, los reyes magos le traen un carrito y una nota que decía: *“Las muñecas son para niñas, pero estamos seguros que te gustará el carrito”*.

Situación 1: Se trata de la interacción entre un hermano mayor y una hermana menor, 10 y 8 años, respectivamente. Llegan de la escuela y mamá se encuentra cocinando, los saluda y les asigna tareas; a la niña le pide que le ayude a lavar los platos, mientras que al niño le dice que vaya a ver la tele con su padre, quien está viendo un partido de fútbol.

Equipo 4

Un aspecto a considerar es que este primer role playing se complementó con una actividad de sensibilización, a partir de la cual, las y los alumnos reflexionaron entorno a ¿Cómo se sentirían si los papeles se invierten? por ejemplo: si a las alumnas no les permiten expresar sus sentimientos porque eso no es propio de la “masculinidad esperada” y a los alumnos si los sobrecargaran con el rol de las labores domésticas desde niños como preparación para “el matrimonio y la maternidad”. Ante esta pregunta, algunos de los comentarios fueron:

No sé... me da una impresión fea pensar en cómo sería ser mujer y más en estas épocas, la maternidad y estar casada como lo pone la sociedad, es algo así como estar atada a una condena, la verdad no había pensado en que esto lo vivían desde niñas, no tenía idea”

-Alumno Pedro

Pues debo aceptar que, ser hombre también es complicado, el sistema los absorbe igual que a nosotras, aunque de diferentes formas, sino cumples con el ideal, te molestan.

-Alumna Alejandra

Viendo las actuaciones de mis compañeros y escuchando sus experiencias de niños, los veo con más empatía, como mujer, pensé que ser hombre era fácil, pero por ejemplo... ahorita que escucho a mi compañerito Jesús que dice... eso de que lo regañaban por llorar y el sentía ansiedad y hasta se quería suicidar, en verdad el machismo o patriarcado, no sé, soy nueva en estos temas, nos daña.

-Alumna Atenea

A partir de los comentarios transcritos, es posible identificar que se generó empatía entre las y los alumnos, lo cual es congruente con lo propuesto por Martín (1992), debido a que la práctica del role playing facilita que el alumnado explore los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en la conducta, a la vez que se posicionan en el rol de los demás, lo que les permite descubrir la posición del otro u otra. No obstante, en este caso es necesario considerar que se contó con una variable adicional “la actividad de sensibilización”, por lo cual se destaca que el role playing debe ir acompañado siempre de una actividad que favorezca el análisis y reflexión de las situaciones representadas.

Por otro lado, para la sesión 2, se dividió al grupo en dos equipos mixtos, es decir, conformados por hombres y mujeres, cada equipo representó una situación en la que se identificaron algunos mecanismos de exclusión y resistencia que enfrentaron algunas psicólogas pioneras (Tabla 14):

Tabla 14.

Situaciones representadas durante el role playing en la sesión 2.

	Situación representada
	<p>Psicóloga representada: Margaret Floy Washburn, primera mujer en obtener el doctorado en psicología.</p> <p>Personajes: 1) Alumna (representó el papel de Margaret Floy), 2) Alumno (compañero de la Universidad de Margaret, con quien platica acerca de lo triste que se siente por no ser reconocida) y 3) Alumno (papel de narrador).</p>
Equipo 1	<p>Descripción: Se trata de dos escenas, en la primera aparece Margaret de apariencia joven, muy emocionada por haber terminado el doctorado, pero a la vez habla de su tristeza con un amigo (no se menciona el nombre), con quien platica acerca de la discriminación que sufría la mujer en ese momento histórico en cuanto al acceso a la</p>

educación. En la segunda escena, se muestra a Margaret como una persona de la tercera edad (79 años), recibiendo el grado de doctora 44 años después de haberlo obtenido con los mismos méritos que sus compañeros hombres.

Situación representada: El dilema matrimonio vs carrera.

Personajes: Dos alumnas representaron a dos psicólogas (Calkins y Milicent Shinn) y una alumna representó a Marie Salomea Skłodowska-Curie; alumno como narrador.

Equipo 2 **Descripción:** Las tres platican acerca de cómo el desarrollo de una carrera profesional y la vida conyugal de esposa y madre se convirtieron en una incompatibilidad. Calkins y Milicent expresan que resolvieron el dilema optando por permanecer solteras pero que aun así, se convirtieron en cuidadoras de sus padres, mientras que Marie Curie expresa las dificultades que enfrentó al ser invisibilizada por su propio esposo.

Se concuerda con lo planteado por Marrades (2020), en cuanto a que el role playing es un proceso que permite revivir un suceso para comprender el porqué de las situaciones y actitudes de las y los demás. En este caso, fue posible observar a partir del diseño de las situaciones del role playing, que el alumnado pudo representar estos mecanismos de exclusión y resistencia de forma creativa y original, ya que sobrepasaron el análisis teórico de lo revisado en clase, un ejemplo de esto, se encuentra en la situación 2, puesto que es posible apreciar que presentan a mujeres de diferentes contextos, épocas y áreas del conocimiento (Marie Curie en el campo de la Física y la Química en Polonia-Francia; Calkins y Milicent Shinn en el campo de la Psicología en Estados Unidos), no obstante, comprendieron que las tres comparten una característica en común, ser invisibilizadas por su condición de género.

Subcategoría 3: Debate

Esta estrategia se utilizó para abordar dos temas: “¿Dónde están las mujeres en la Psicología?” y “El desarrollo moral a partir del género”.

El primer debate “*¿Dónde están las mujeres en la Psicología?*”, se llevó a cabo dividiendo al grupo en dos equipos mixtos, no se obtuvieron los resultados esperados, dado que, pese a que la profesora fungió como moderadora, en varias ocasiones el alumnado se desviaba del tema controversial, cayendo en otras cuestiones, tales como *¿Quién es mejor, hombres o mujeres?*, *¿Quiénes practican mejor la Psicología?*, para ejemplificar lo anterior, a continuación se muestra un corto diálogo que se dio entre una alumna y dos alumnos durante el debate:

Él alumno Jesús comenta: *Yo creo que quizá tiene que ver con que los hombres son más hábiles que las mujeres. Siempre tuvieron un pensamiento más desarrollado, eso lo leía en el libro de El arte de tratar a las mujeres de Schopenhauer, que me recomendó mi profe de Filosofía.*

La alumna Matilde responde: *Tendríamos que ver de qué época es el libro, porque esos pensamientos están muy atrasados para nuestra época.*

El alumno Ricardo apoya la idea de Matilde: *Concuerdo con Matilde, las investigaciones actuales muestran que hombres y mujeres pueden llegar a desarrollarse de la misma manera, ya que, la única barrera fue la de los estereotipos en otras épocas y cómo vemos, en la actualidad.*

Al respecto, cabe destacar lo mencionado por Triana, Wilches y Vargas (2014), en cuanto a que, durante el debate, se pueden observar las reacciones de las y los participantes a las demás opiniones, en este caso, la reacción de descontento de Matilde y Ricardo frente a las ideas preconcebidas acerca de “ser mujer” o “ser hombre”. Una de las ventajas del debate, fue que, permitió identificar los diferentes puntos de vista del alumnado frente al tema, por ejemplo: los materiales que tienen como referentes, en este caso, el libro de “El arte de tratar a una mujer” del autor Artur Schopenhauer, que destaca la representación que se tenía de la mujer en su época y que muestra el pensamiento misógino predominante. Al conocer estos puntos de vista fue posible modificar las estrategias planificadas para orientarlas a disminuir, por ejemplo, los estereotipos de género en la enseñanza y aprendizaje de la Psicología.

Aunque, se observó el intercambio de argumentos sólidos y aportes valiosos durante la actividad, respetaban turnos y levantaban la mano para intervenir, una de las desventajas fue que la profesora tenía que intervenir constantemente para establecer límites en cuanto a los

comentarios ofensivos hacía hombres o mujeres, por ejemplo: “Las mujeres no están hechas para algunas cosas”.

Por otro lado, los comentarios realizados por la profesora asesora (titular del grupo) frente al desarrollo de esta actividad, expresan:

Conociendo al grupo, me parece que el debate cumplió con los objetivos pedagógicos, no obstante, existen roces entre ellos y ellas, tendrías que considerar alguna estrategia para mejorar la convivencia o hacer el debate en pequeños equipos.

Para el segundo tema, se consideraron las recomendaciones de la profesora asesora, el primer debate tuvo lugar en la sesión 2, mientras que el segundo en la sesión 6, por lo que, a lo largo de las sesiones fue posible favorecer la convivencia del grupo a través de algunas dinámicas, por ejemplo: “Los anteojos de las virtudes”, la cual consistió en que expresaran elogios a sus compañeros y compañeras. Otra de las recomendaciones atendidas fue que, el debate ya no se llevó a cabo con todo el grupo, sino que el alumnado formó 8 grupos mixtos, es decir, conformados por hombres y mujeres.

El debate consistió en que el alumnado por equipos discutiera si el desarrollo moral era diferente o igual para hombres y mujeres. La actividad se llevó a cabo tal y cómo fue planeada, sin ningún contratiempo. A continuación, se muestran las conclusiones de algunos equipos, las cuales fueron entregadas por escrito a la profesora:

Equipo 1

La mitad de nosotros creemos que el desarrollo moral en hombres y mujeres se da igual, porque todos somos iguales, aunque podría ser diferente porque nos enseñan que los hombres debemos ser justos y luchar por eso; mientras que a las mujeres les enseñan a ser ordenadas y buenas madres, mujeres e hijas.

Equipo 4

Después de mucho discutir, nos dimos cuenta de que, el desarrollo moral no tiene que ver con lo biológico, por lo que no es igual para hombres y mujeres, tiene que ver con un aprendizaje, incluso con un estereotipo que la sociedad impone.

Equipo 7

Nosotros debatíamos porque no hay tantos estudios del desarrollo moral en mujeres, así como en hombres. Además de que, las etapas de Kohlberg, así como la maestra nos explica, se establecieron a través de estudios hechos con hombres ¿Qué certeza tenemos de que esos estudios también son para entender el desarrollo moral de mujeres?

Equipo 8

Llegamos a la conclusión de que el desarrollo moral no es igual en hombres y mujeres, pero tampoco es igual entre hombres, dependerá de su contexto, de lo que se valore como bueno o malo y su educación. Nos parecía interesante ver las ideas de Gilligan y nos sorprende que se pensara que eran inferiores las mujeres, como el conocimiento androcéntrico del que hablábamos.

A partir de las conclusiones de los equipos, se pudo identificar que el debate dio pauta a que el alumnado discutiera otros temas adicionales a los propuestos como controversiales, entre ellos: el conocimiento androcéntrico, los estereotipos de género y la influencia del contexto en el desarrollo moral.

Durante el debate, se observó un clima de respeto ante el punto de vista de sus compañeros(as) y turnos para hablar establecidos, este segundo debate resultó ser un ejercicio útil para el aprendizaje, de tal manera que las y los alumnos argumentaron y defendieron un punto de vista con argumentos sólidos, desarrollando la flexibilidad en su forma de razonar. En congruencia con Triana, Wilches y Vargas (2014), además de desarrollar las habilidades antes mencionadas, la tolerancia también es una habilidad ejercitada a partir del debate, ya que, es posible ver de manera explícita la posibilidad de pensar de forma diferente a la propia, así como los argumentos que pueden sostener sobre su postura. Adicionalmente, se trata de una estrategia que permite desarrollar determinadas habilidades relacionadas con la comunicación.

No obstante, es de considerar que las condiciones en las que se lleve a cabo el debate, así como las características del grupo influirán en su pertinencia como estrategia de aprendizaje. A partir de lo observado, para la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género no se recomienda emplear al debate como estrategia durante las primeras clases o sesiones, sino una vez que ya se conocen las características del alumnado con el que se

trabaja y se hayan hecho algunas pruebas, por ejemplo: hacer una pregunta detonadora que genere polémica para observar la dinámica del grupo y establecer cuáles serían las reglas por considerar para la correcta ejecución del debate.

Categoría 2: Material didáctico con perspectiva de género

Tal como menciona Chaves (2015), los materiales educativos y recursos didácticos de transmiten valores, ideas, estereotipos y modos de vida por medio de los mensajes que contienen, de las imágenes, de los personajes que se presentan y del lenguaje que utilizan; estos influyen de manera decisiva en la comunidad estudiantil, al ofrecerle referentes o modelos con los cuales identificarse.

Para el análisis de esta categoría se incluyen dos subcategorías: 1) Lecturas y fotos con perspectiva de género y 2) Audiolibros. En los siguientes apartados se analiza su pertinencia y se plantean algunas propuestas para su aplicación.

Subcategoría 1: Lecturas y fotografías con perspectiva de género

Se utilizaron diferentes textos y fotos, cuyo análisis se orientó a la mirada de género.

Algunos de los textos que se analizaron fueron:

- a) Garcia Dauder (2010). El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología.
- b) Fascioli (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan.¹⁰
- c) Watson, John B. (2009). La debilidad de las mujeres.¹¹
- d) Cabral y García (2001). Deshaciendo el nudo del género y la violencia.

¹⁰ Fue un artículo de difícil comprensión para el alumnado, por lo que se complementó su revisión con el debate “*El desarrollo moral a partir del género*”.

¹¹ Se revisó cómo complemento al tema de Conductismo, a manera de ejemplificar cómo eran conceptualizadas las personas desde esta corriente, en específico las mujeres y su condicionamiento.

Estos cinco artículos fueron revisados por equipos, se discutía en clase, se exponían apartados o se solicitaban ensayos que eran comentados en el aula. Otro elemento para considerar es que los artículos se revisaron a partir de la sesión 4 (a excepción del artículo de García Dauder, revisado en la sesión 2), una vez que el alumnado estaba familiarizado con la perspectiva de género y el conocimiento androcéntrico, así como con la Psicología, puesto que era su primer acercamiento a dichos temas.

Ninguno de los artículos fue revisado en su totalidad, sino que se eligieron apartados, ya que, se trata de artículos extensos.

Durante todos los textos, se buscó que el alumnado desarrollara una lectura crítica y reflexiva, que cuestionara lo que sabe y planteara propuestas para hacer frente a las problemáticas que visibilizaban los textos, por ejemplo: en el caso del artículo de Cabral y García “Deshaciendo el nudo del género y la violencia”, a partir del cual fue posible lograr lo que menciona Romero (2019) en su tesis de licenciatura, esto es, que la lectura con enfoque de género permite el cuestionamiento de estereotipos sociales y culturales que violentan o someten a las personas por su condición de género, además de promover que el alumnado extrapole lo leído con situaciones de su entorno y concientice problemáticas que han sido normalizadas o que ni siquiera han sido concebidas como negativas. El siguiente comentario hecho por un alumno frente a la pregunta planteada por la profesora:

La profesora investigadora explica: *A partir de lo que leíamos, ¿Cómo podríamos frenar o disminuir el impacto de la transmisión de patrones culturales sexistas desde la familia, la escuela, los pares, los medios de comunicación, la iglesia, etc.?*

El alumno Ramón responde: *Creo que lo primero es hacernos conscientes de que tenemos un problema, ser machistas no es normal, los papás, por ejemplo, creen que es normal decirle a la hija que su hermano si tiene derecho a salir y ella no por ser mujer. También en la publicidad, por ejemplo, tener unas ideas claras y no dejarnos llevar por la moda de ser el hombre o mujer perfecto; además en la escuela y con los amigos, no ser espectadores de la violencia sino apoyar o denunciar... Ah si, se me olvidaba ser conscientes de que a los hombres también nos afecta el machismo, yo, por ejemplo: ¿ve mi cabello maestra? A mi me regañaban por traerlo largo y siguen*

sin aceptarme, no soy gay ni nada, pero a mi me gusta y me da igual, aunque fuera homosexual, no es malo. Luego fue peor, porque quiero dedicarme a las artes, eso es para viejas dicen en mi familia.

Por otra parte, el planteamiento de preguntas para analizar y discutir los textos fue un aspecto muy importante para discutir los temas, ya que, permitieron guiar las discusiones y cuestionar planteamientos erróneos acerca de, por ejemplo, la historia de la Psicología. A continuación, se presentan dos ejemplos de las preguntas planteadas durante el análisis del texto de Garcia Dauder (2010) “El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología”:

Ejemplo 1

La profesora investigadora pregunta: *A partir de lo que leyeron ¿Por qué las mujeres han sido invisibilizadas y olvidadas en las narraciones históricas?*

El alumno Erick contesta: *Pues fueron olvidadas por varias razones, en la que me he quedado pensando, es en que ni siquiera se les conocía por su verdadero nombre, sino por el del esposo, así que, pues perdieron reconocimiento.*

La alumna Miriam apoya la idea de Erick: *Complementando lo que dijo mi compañero, yo creo que esto del efecto Matilda que nos explicaba hace unas clases también tiene que ver.*

El alumno Jesús complementa: *Yo creo que las mujeres nunca fueron de interés para la ciencia, porque como revisábamos, no se creía que tuvieran las mismas habilidades racionales que los hombres, así que tampoco sus aportes eran importantes porque los hacía una mujer, aun así, fue conveniencia, porque si utilizaron sus ideas para ganar premios, como lo de Marie Curie y el premio Nobel. Yo suponía que esos eran casos aislados, pero me doy cuenta de que más bien yo ignoraba el tema.*

Ejemplo 2

La profesora investigadora interroga: *¿Las situaciones y experiencias de las mujeres en la Psicología fueron diferentes a las de sus compañeros de disciplina?*

La alumna Natalia responde: *Pues no, los hombres sí tenían una identidad y un lugar en las Universidades, además de que podían ir libremente a impartir clases, nadie les prohibía nada.*

El alumno Erick responde a la pregunta con un ejemplo: *Definitivamente no, ya tenemos el ejemplo de Calkins, ella fue reconocida como Dra. 44 años después que sus compañeros.*

La alumna Verónica dice: *Ellas se enfrentaron al discurso de él no pueden debido a su inferioridad mental, a que podrían tener un daño en el útero por usar el cerebro.*

El alumno Raúl complementa: *Quizá el tema no va, pero antes de esto, yo pensaba que las mujeres no estaban implicadas en las ciencias, por ejemplo en la Psicología, porque no les interesaba, estaban contentas siendo amas de casa, esto ha sido difícil de asimilar... Respondiendo a su pregunta profa, fueron diferentes, se les permitió estudiar pero de forma informal para que sus nombres no pusieran en peligro el prestigio de la escuela o universidad, era algo así como hacerles un favor, cuando más bien era un derecho.*

Cómo se observa en los ejemplos anteriores, las y los alumnos lograron responder a las preguntas planteadas con argumentos sólidos y una postura crítica, la cual fue resultado del contraste entre lo que sabían y la integración de nueva información, casos representativos de ello es lo dicho por Raúl en el ejemplo 2 y Jesús en el ejemplo 1).

Dado lo anterior, se concuerda con Reza (2006), en cuanto a que el uso de las preguntas constituye una estrategia eficaz, en este caso para la enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género, puesto que facilita y promueve la participación del estudiantado en la construcción de su aprendizaje, además de que guían el análisis, fijan la atención y socialización de ideas, aclaran planteamientos incorrectos y promueven el pensamiento reflexivo.

Un aspecto importante a destacar es que como menciona Guerrero y Flores (2009), el valor pedagógico del material didáctico, está estrechamente ligado el contexto en que se usa, más que con sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas, por lo que, en el caso de las lecturas con perspectiva de género, es necesario establecer claramente cómo se analizaran, puesto que no tienen valor en sí mismo, sino en la medida en que se adecuan a los objetivos, contenidos y actividades planteadas, asignarlos de tarea y pedir como evidencia un resumen, no explotaría la riqueza del material didáctico. Además de que, como mencionó la profesora titular del grupo:

El primer acercamiento de los chicos y las chicas a estos temas de género, marcará su interés por el más adelante; ya están acostumbrados a que los dejen leer y hacer

resúmenes, a veces como profesores no nos involucramos en su aprendizaje, pero tampoco aprendemos nosotros.

Subcategoría 2: Fotografías con perspectiva de género

Es pertinente iniciar el análisis de esta subcategoría con una cita que permite justificar la pertinencia de la fotografía como herramienta pedagógica, según John Berger (2001) “la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de éste. Ninguna pintura o dibujo, por muy naturalista que sea, pertenece a su tema de la manera en que lo hace la fotografía” (p.56).

Al incluir a la fotografía en la propuesta didáctica, se reflexionó entorno a que, a través de ellas, el alumnado podría ser testigo de la realidad que cuentan los libros y consecuentemente fomentar el análisis y reflexión respecto a la presencia de las relaciones de poder entre los géneros.

El análisis de las fotografías se llevó a cabo durante la sesión 2 como introducción al tema de “Historia de la Psicología” y consistió en las siguientes fases:

Fase 1: Se mostraron las fotografías y el alumnado expresó libremente su opinión, es decir, proyectó su propia mirada personal con respecto a las situaciones que reflejaban las fotografías.

Fase 2: Durante esta fase la profesora explicó el momento histórico y/o acontecimiento que reflejaban cada una de las imágenes, así como los personajes implicados.

Fase 3: Finalmente, el análisis estuvo encaminado a cuestionar cómo las fotos reflejan el lugar secundario que ocuparon las mujeres en la Psicología, para lo cual la profesora solicitó que desarrollaran un ensayo a partir del cual responderían a las siguientes interrogantes: ¿Por qué asociaron a los hombres con personajes importantes como científicos o veterinarios y a las mujeres las relacionaron con la ejecución de actividades como la limpieza y el cuidado? ¿Por qué la presencia masculina en las fotos es más visible que la femenina? ¿Qué imagen de lo

femenino y masculino nos brindan esas fotos? ¿El análisis de las fotografías favoreció tu aprendizaje?

Como se mencionó anteriormente, en un primer momento se buscó que las fotografías fueran analizadas con el grupo a partir de diferentes preguntas que permitieran conocer como interpretan la realidad, por ejemplo, para el caso de la Figura 12 que muestra a Ana Freud del brazo de su padre, se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué observas en la foto? ¿A qué crees que se dedican las personas que observas en la foto?

Figura 12.

Muestra a Ana Freud del brazo de su padre.



La mayoría de alumnos y alumnas estuvieron de acuerdo con que se trataba de un hombre importante, exitoso o adinerado y su esposa, ambos daban un paseo por el bosque. Atribuyeron al personaje masculino una serie de adjetivos calificativos, mientras que, al personaje femenino la describen como “su esposa”, en términos de pertenencia.

Otra de las fotografías analizadas muestra el laboratorio de Iván Pávlov (Figura 13), la pregunta planteada para su análisis fue ¿Qué crees que estén haciendo las personas de la foto? Las respuestas fueron diversas, entre ellas:

El alumno Pedro responde: *Son personajes importantes que estudian algo de un perro, son como científicos o veterinarios, recibieron un premio o algo así porque están vestidos como parecidos, quizá las mujeres de la orilla son sus esposas.*

La alumna Socorro complementa la respuesta de su compañero: *También pienso que son veterinarios y las mujeres de la orilla, quizá las que hacen la limpieza del lugar o se dedican al cuidado de los animales de laboratorio, porque están vestidas diferentes y aparecen en la orilla.*

Figura 13.

Fotografía del Laboratorio de Iván Pávlov.



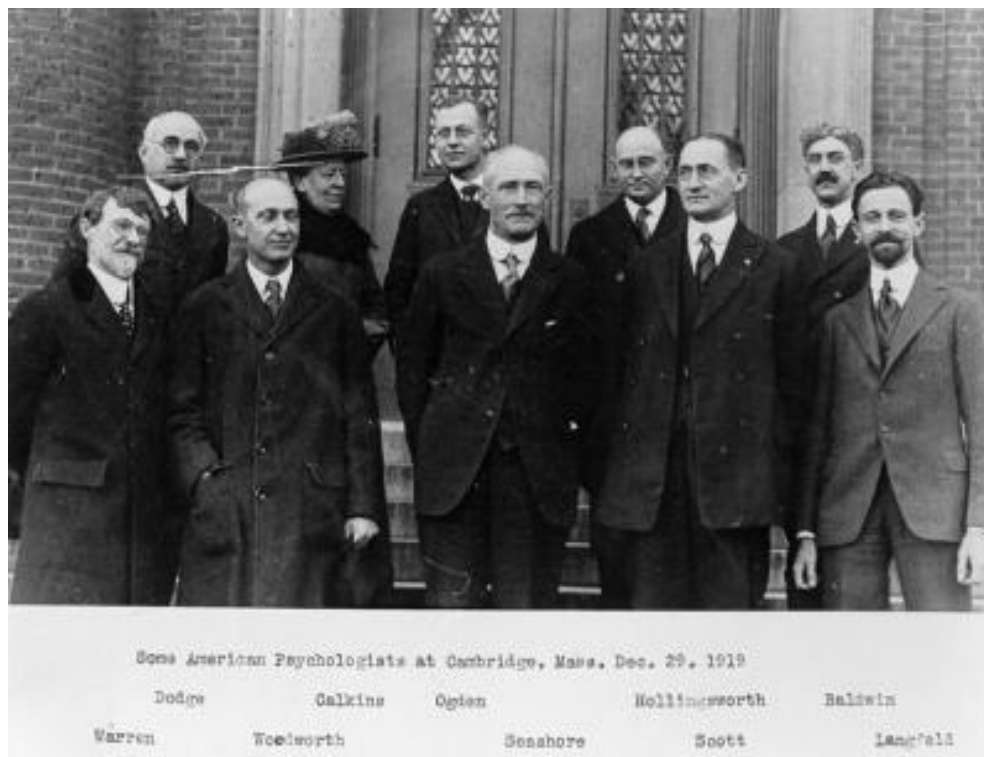
A partir de las respuestas ofrecidas, es posible identificar algunos roles de género, entre ellos, que las mujeres se dedican a labores relacionadas con la limpieza y el cuidado, además de que, al igual que en la imagen anterior (Figura 12), se les describe como “esposas”, mientras que a los hombres se les asigna un rol productivo, en este caso de científicos o veterinarios.

Otra de las fotografías analizadas se muestra en la Figura 14, el alumnado comentó que se trataba de personajes importantes y que la mujer que aparecía en la foto podría ser una científica, ya que, se vestía de forma elegante igual que los hombres. Al respecto se identifica

un estereotipo de género asociado con cómo debe ser la apariencia física de una mujer para ser considerada como “importante” o “científica”, en cuanto a que “está a la altura de sus colegas hombres”.

Figura 14.

Mary Whiton Calkins en compañía de algunos psicólogos americanos de Cambridge.



A continuación, se muestran dos fragmentos de los ensayos entregados por el alumnado durante la fase final del análisis de las fotografías:

A través de las fotos reflejamos nuestra realidad, no lo que en verdad muestra la foto, eso explica que asociáramos a los hombres con personajes más importantes y a las mujeres con la limpieza, los estereotipos y creencias de género están presentes en nuestra vida, lo que aprendí va relacionado con ese punto, puesto que me hice consciente de que veo una realidad diferente a la que creí, al observar la foto no pude comprender que la realidad reflejada era la de la situación de discriminación que enfrentaban las mujeres en esa época, pero ahora entiendo que debemos ser más críticos de lo que vemos y desde luego, pensar bien lo que decimos.

-Fragmento del ensayo de Valeria

“No sabía que las fotos pudieran mostrarnos tanto de la realidad, abrimos los ojos a lo que sucedió. Considero que la presencia masculina es más visible que la femenina porque se ve como no tenían las mismas oportunidades, al final, las fotos son un recuerdo de la Historia, si las mujeres no estaban en las fotos, tampoco se les iba a recordar. Las fotos ayudaron a entender más allá de una lectura, para mi fue como una prueba de que lo que las lecturas dicen es cierto e incluso a veces no explican lo suficiente, no hay mujeres o muy pocas, pero no es porque no tuvieron la capacidad, sino que no se les permitió. Al mirar las fotos desde un nuevo enfoque, pienso en las fotos con un poco de angustia y me pregunto cuantas veces no vi la verdadera realidad”.

-Fragmento del ensayo de César

El análisis de fotografías con perspectiva de género fue un medio para visibilizar realidades sociales, por lo que fue posible transmitir una imagen más clara de cómo era la realidad que vivieron las mujeres en el campo de la Psicología. A través de los fragmentos presentados anteriormente, es posible identificar que las y los estudiantes se hicieron conscientes de los roles y estereotipos de género a partir de los cuales interpretan la realidad, así como, dilucidar las características de las miradas masculinas, sus rasgos de poder y sus atribuciones.

La experiencia al incluir en la propuesta didáctica el análisis de fotos es similar a la que realiza Cantera (2009) en su investigación sobre la fotointervención como herramienta docente en la asignatura de Evaluación e Intervención Psicosocial donde incluyó a la perspectiva de género como eje de análisis transversal. Al igual que esta autora, los hallazgos indican que el análisis de fotografías favoreció que el estudiantado pudiera ver con otros ojos aquello que le rodeaba, así como, nombrar y re-nombrar aquello fotografiado, a través de su mirada y la del resto del grupo, y desde luego, visualizar y cuestionar situaciones problemáticas que implican las relaciones de poder entre los géneros.

En el mismo sentido, se concuerda con lo planteado por Sánchez (2009), puesto que, las fotos representaron un estímulo visual que impulsó la reflexión del tema, dado que, como menciona el autor citado ¿Cuántas veces comenzamos una conversación a raíz de algo que vemos? Además de que las imágenes ofrecen un aprendizaje más significativo que la descripción únicamente con palabras.

Pese a que las fotografías resultaron ser un material didáctico funcional, es importante cuidar que respondan a las necesidades de la clase y a los objetivos de aprendizaje, así como, que orienten la reflexión mediante preguntas o comentarios para fijar la atención en los aspectos de interés, fue por ello por lo que se complementó el análisis de las fotos con una estrategia de expresión escrita, es decir, el ensayo.

Para convertir las fotografías en material didáctico con perspectiva de género, el objetivo de aprendizaje tendrá que estar encaminado a llevar al alumnado a que vean más allá de lo que las imágenes muestran por sí mismas, de tal forma que planteen hipótesis al respecto de la realidad que escenifican. Una propuesta a trabajar con perspectiva de género, podría ser el estudio de la mirada hegemónica y androcéntrica de los hombres en la fotografía, la cual se ha instalado a través del tiempo como la principal manera de representar la historia.

Como sugerencia adicional, se plantea que, al iniciar con el análisis de las fotos con perspectiva de género, como docentes nos cuestionemos entorno a si ¿El estudiantado sabe reconocer los estereotipos y roles de género que reflejan las fotografías? ¿Son conscientes del por qué hay situaciones que no se ven a simple vista como un problema social o de discriminación por cuestiones de género? Adicionalmente, es importante que se integren interrogantes que impulsen al grupo a proponer soluciones o alternativas frente a las problemáticas identificadas en las fotos, dar a conocer lo que sucede en los diversos ámbitos de la vida cotidiana para evitar el riesgo de que la realidad siga quedando invisibilizada, al respecto, un tema de relevancia para trabajar a través de fotografías, podría ser la violencia de género en espacios públicos.

Subcategoría 3: Audiolibros

Se utilizaron tres audiolibros (Tabla 15), dichos materiales se asignaron como tareas para complementar los temas vistos en clase, por ejemplo, durante la primera sesión “Introducción al tema de perspectiva de género”, se asignó como actividad extraclase la

revisión del audiolibro titulado: “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa”, el objetivo fue mejorar la comprensión del análisis de conceptos como sexo, género, diversidad sexual y estereotipos de género.

Tabla 15.

Descripción de los audiolibros utilizados como material didáctico.

Título y autor(a)	Descripción
<p>“El hombre prehistórico es también una mujer”.</p> <p>Autora: Marylene Patou-Mathis</p>	<p>Patou-Mathis a través del audiolibro busca deconstruir los roles de género reproductivos que se le asignan a la mujer desde el paleolítico, por ejemplo: aborda investigaciones donde se encontraron algunos vestigios arqueológicos demuestran que las mujeres neandertales usaban la lanza; gracias al análisis del ADN sabemos que algunos esqueletos enterrados con sus armas pertenecían a jóvenes robustas que cazaban, y también está atestiguada su intervención artística en las paredes de las cuevas.</p>
<p>“El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa”.</p> <p>Autora: Patricia Fitti</p>	<p>Se trata de un material destinado a niños y niñas, sin embargo, es pertinente para el público en general. A través de la historia de Celestino se transmite el mensaje de que los patrones de género que la sociedad impone no deben limitar la creatividad y personalidad de las personas.</p>
<p>Hombres por la igualdad</p> <p>Autora: Nuria Coronada</p>	<p>Hombres por la igualdad es la declaración directa y comprometida de 16 aliados del feminismo, que con sus testimonios y sus palabras en formato de entrevista ponen de manifiesto que la lucha contra el machismo no corresponde solo a las mujeres que lo padecen en primera persona, sino que es una tarea en la que los hombres pueden participar de forma activa.</p>

La profesora titular del grupo comentó que los audiolibros le parecían una estrategia importante y poco explotada, planteó que se trata de una herramienta que podría favorecer la

motivación y curiosidad del alumnado por conocer más acerca del tema, ya que, resulta atractivo aprender a través de estímulos auditivos. Esta idea concuerda con lo planteado por Ronquillo y Peña (2017), en cuanto a que los audiolibros favorecen que aprender escuchando tenga sentido y sea una de las herramientas que profesores y profesoras pueden elegir para que el aprendizaje sea más eficiente y más amigable. Al respecto de esta aseveración, algunos alumnos y alumnas comentaron lo siguiente:

Sinceramente, no había escuchado un audiolibro para la escuela, ósea si los acostumbro, me gustan, pero no con un fin académico, fue muy interesante, incluso he seguido buscando otros audiolibros referentes al tema.

Alumna Evelyn

Para mí, el libro represento una manera de imaginar la aplicación de los conceptos que revisamos en clase, que la verdad se me hacía difíciles o de interés solo para mujeres.

Alumno Rodrigo

Yo conforme escuchaba el audiolibro, recordaba los conceptos que revisamos y mi experiencia, me sentí identificado con las exigencias que nos hace la familia por ser hombres, la verdad no tenía esa expectativa, pensé que hablaríamos de sólo las mujeres.

Alumno Daniel

Dados los comentarios anteriores, uno de los aspectos relevantes a considerar con respecto al uso de los audiolibros para la enseñanza y el aprendizaje con perspectiva de género, es que permitieron que la mayoría de las y los estudiantes desarrollaran interés y curiosidad por temas que consideraban difíciles de comprender, demasiado complejos y con nula o escasa relación con su vida cotidiana, esto refiriéndonos principalmente a los hombres, dado que las mujeres expresaron interés desde que se les explicó en que consistiría la aplicación de la propuesta didáctica; los comentarios de Rodrigo y Daniel reflejan el cambio de actitud frente a los contenidos, un elemento de suma importancia, dado que, la disposición por aprender es una condición importante para lograr un aprendizaje significativo.

A través de las citas anteriores es posible identificar que como menciona Ronquillo y Peña (2017), el objetivo de un audiolibro no es el de sustituir a un libro, sino más bien el de complementar las experiencias de aprendizaje a través de la audición, además de que quien escucha un audiolibro es estimulado a investigar sus contenidos, tal como sucedió con la alumna Evelyn.

2) Categorías emergentes

Como se mencionó anteriormente, las categorías emergentes son aquellas nuevas categorías que no habían sido previstas y surgen durante la investigación (Cisterna, 2005). Fueron establecidas una categoría emergente y dos subcategorías, las cuales se describen en la Tabla 16. Resultó pertinente incluirlas debido a los hallazgos obtenidos durante la aplicación de la propuesta, fueron elementos que modificaron la dinámica del grupo y consecuentemente se vieron implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 16.

Descripción de las categorías emergentes

Categorías Emergentes	Subcategorías	Fuente
Estrategias inclusivas en el aula.	a) Grupos de trabajo mixtos u homogéneos.	a) Diarios de campo b) Cuestionarios de opinión del alumnado
	b) Lenguaje inclusivo, no sexista.	c) Opinión de la profesora titular

Categoría 1: Estrategias inclusivas en el aula.

El objetivo de incluir las estrategias que se analizan a continuación fue lograr una educación inclusiva, la cual, de acuerdo con Muntaner (2014) se caracteriza por tres principios claves:

- a) La utilización de agrupamientos heterogéneos, que reflejan la realidad diversa de las escuelas y del alumnado. Se acaba definitivamente con la búsqueda de la homogeneidad y uniformidad de los grupos.
- b) La aceptación y el respeto por la diversidad, es decir, la no categorización de las y los alumnos bajo ningún criterio.
- c) El planteamiento de diseños y actividades flexibles y abiertas que permiten la participación, el aprendizaje y la satisfacción de todo el estudiantado

En congruencia con los principios antes mencionados, se plantean las siguientes dos subcategorías, cada una de ellas atiende a los principios clave que plantea Muntaner (2014).

Subcategoría 1: Grupos de trabajo mixtos u homogéneos.

Esta subcategoría hace referencia al modo de agrupar al alumnado para realizar las actividades y experiencias planteadas en el aula. De acuerdo con Muntaner (2014), la propuesta inclusiva se fundamenta en optar siempre, y en todas las actividades y ocasiones, por agrupamientos heterogéneos del alumnado, ya que, permite alcanzar un mayor nivel de colaboración, lo cual aumenta la motivación y la oportunidad de ayudarse en su aprendizaje.

No obstante, lo anterior no concuerda con los hallazgos de esta tesis, ya que, se identificó que los grupos de trabajo homogéneos son útiles en determinadas condiciones de trabajo y al igual que los grupos heterogéneos favorecen la colaboración entre el estudiantado.

Durante la propuesta didáctica se optó por ambos tipos de grupos, la elección de un tipo de agrupamiento dependió de las actividades por realizar, por ejemplo: durante la última sesión, para la elaboración de un cartel se formaron tres equipos: un equipo formado por

hombres (homogéneo), otro equipo formado por mujeres (homogéneo) y un tercer equipo formado por hombres y mujeres (heterogéneo). El objetivo de la actividad fue que aprendieran a trabajar con sus compañeros y compañeras sin importar el género.

La actividad se llevó a cabo de esta manera debido a que, el grupo se negaba a trabajar en equipo con personas cuyas características consideraban que no eran compatibles con las suyas, a continuación, se citan algunos de sus comentarios:

A mí no me gusta trabajar con mujeres profa, son complicadas, por eso tengo puros amigos hombres.

Alumna Karina

Es que es difícil trabajar con hombres porque las mujeres son las que organizan, los hombres somos como más desorganizados, yo la verdad por eso hago equipo con niñas, así no repruebo y me tienen más paciencia.

Alumno Esteban

Pues yo no me acomodo a trabajar con hombres porque trabajan diferente, a veces lo dejan todo para el final, siento que las niñas son más cumplidas.

Alumna Miriam

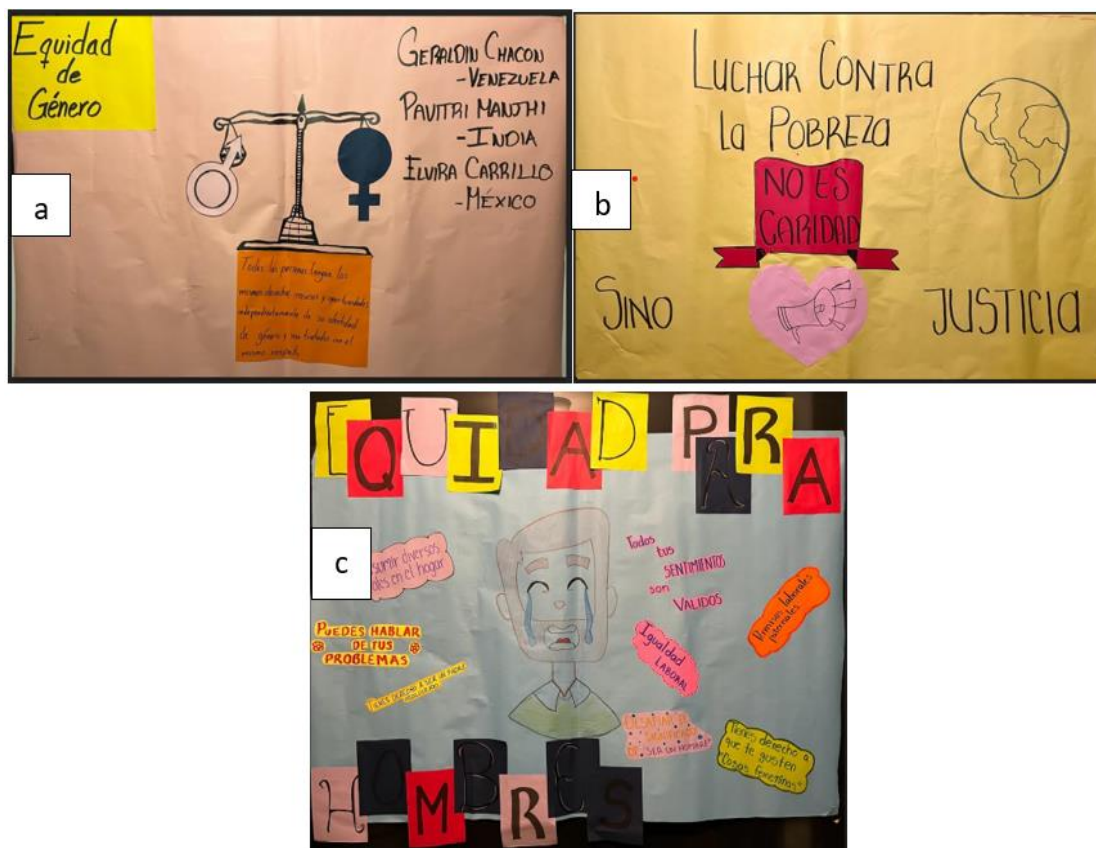
Este tipo de comentarios fue muy frecuente, por lo que optar por diferentes agrupaciones a la vez resultó ser una alternativa eficaz. En el caso específico de esta actividad en la que elaboraron un cartel, se cumplió con un segundo objetivo, el cual fue sensibilizar al estudiantado con respecto al género contrario, es decir, el equipo conformado por hombres diseñó un cartel que respondiera a la pregunta ¿Cómo lograr la equidad de género para las mujeres?, mientras que las mujeres se enfocaron en elaborar un cartel donde reflejaron como el machismo afecta a los hombres, finalmente, el equipo heterogéneo realizó un cartel cuyo tópico fue ¿Cómo lograr la equidad de género en nuestro país? (ver Figura 15).

El equipo de los alumnos elaboró el cartel del inciso a), en el cual escribieron una frase referente a la equidad con letras muy pequeñas que fueron difíciles de distinguir; los nombres que se encuentran a lado de la balanza hacen alusión a mujeres que defendieron la equidad de género en diferentes países. La siguiente cita expresa la explicación que dio el alumno Josué acerca de su cartel:

A través de nuestro cartel buscamos expresar que es la equidad de género, eso dicen nuestras letras muy pequeñas, perdón... Bueno, a veces no sabemos ni que es la equidad de género. En fin... incluimos esos nombres de mujeres feministas que han luchado por la equidad porque las mujeres deben ser reconocidas como veíamos, no existen en la historia.

Figura 15.

Muestra los carteles elaborados por cada equipo: a) hombres, b) heterogéneo y c) mujeres.



El cartel del inciso b) corresponde al equipo heterogéneo, observamos la frase “Luchar contra la pobreza no es caridad sino justicia”, este equipo explicó que habían incluido en su cartel a la pobreza como un aspecto que impedía la equidad de género en nuestro país, ya que habían comprendido que cuando interactuaban diferentes elementos como el género, la cultura, el estatus socioeconómico, el tono de piel, etc., era más difícil lograr la equidad, plantearon el ejemplo de que era más complicado conseguir la equidad en una mujer de piel

blanca que en una de piel oscura, por lo que para lograr la equidad era necesario liberarnos de prejuicios acerca de aquello superficial que nos diferenciaba físicamente.

El equipo de las alumnas diseñó el cartel representado por el inciso c) en la Figura 15, en el cual podemos observar el dibujo de un hombre llorando, de acuerdo con la explicación de las estudiantes, refleja que a los hombres no se les permite expresar sus emociones, por lo que el mensaje que querían transmitir estuvo encaminado a que los hombres tenían derecho a ser escuchados y a sentirse vulnerables.

Al finalizar la presentación de los carteles, se le preguntó al grupo que tan difícil había sido trabajar en el equipo que les tocó, todas las respuestas fueron positivas, entre ellas: “Me divertí”, “Fue interesante intercambiar ideas”, “Cómo en todos los equipos, al principio fue difícil ponerse de acuerdo, pero luego todo bien”.

No se observaron diferencias en la forma de trabajo de los tres equipos, tuvieron las mismas dificultades para asignar roles y para llegar a un acuerdo con respecto a que plasmar en su cartel. La profesora titular del grupo coincidió con lo observado, dado que, comentó que como docentes deberíamos impulsar a que el alumnado reflexione entorno a que es importante aprender a trabajar con compañeros o compañeras cuyas características sean diferentes, ya que, en ocasiones dichas ideas sólo son aprendidas de la familia o de la misma sociedad, puesto que, ella identificó que todos y todas trabajaron sin ningún problema sin importar su género, por lo que a través de este tipo de interacciones también es posible deconstruir estereotipos de género presentes en el imaginario del alumnado.

Subcategoría 2: Lenguaje inclusivo, no sexista.

“Lo que no se nombra no existe”

-George Steiner

Antes de comenzar con el análisis de esta subcategoría, es necesario mencionar que se entiende por lenguaje inclusivo, de acuerdo con Pesce, Bria, Gómez Yepes y Etchezahar

(2019), hace referencia al uso del lenguaje que no reconoce al género masculino como genérico de la humanidad, a partir de ello se intenta reducir la comunicación de estereotipos de género.

En la segunda sesión se le preguntó al grupo que, si creían que el lenguaje inclusivo era importante para lograr la equidad de género, gran parte de las respuestas fueron negativas:

No lo creo profa, la verdad es que incluso se ha tomado a burla.

Alumno Juan

Lo dudo pues más bien es cosa de moda o quizá del feminismo, pero para mí no es relevante.

Alumna Ana

Este tipo de respuestas marcó la necesidad de que más allá de que la profesora utilizara el lenguaje incluyente con el estudiantado, este tendría que comprender la importancia y alcances del mismo, desde luego, esto es aclarar que la adopción del lenguaje incluyente no es obligatoria, puesto que no puede imponerse, además de que no funcionaría forzarla. En los siguientes puntos se describe la manera en la que se trabajó el lenguaje incluyente durante la propuesta didáctica:

- c) Se explicó que es el lenguaje inclusivo, ya que, pensaban que sólo consistía en incluir expresiones como: las y los, elles, les, lxs o l@s. Se dejó de tarea ver videos acerca de la definición y características del lenguaje inclusivo, los cuales fueron analizados en clase. Además de que a través de juegos virtuales disponibles en páginas web como “Celebrity” pudieron practicar lo revisado en clase, dichos juegos están estructurados a manera de trivias. Otra de las estrategias utilizadas fue falso o verdadero, algunas de las frases que causaron más debate fueron las siguientes: “No es lo mismo lenguaje inclusivo que ser inclusivo”, “El lenguaje inclusivo y no sexista es cuestión de vocales”.
- d) Otra de las actividades diseñadas para que el alumnado comprendiera el carácter sexista que le damos al lenguaje fue el análisis de frases a partir del contexto:

La profesora investigadora explica: *Hoy vamos a realizar una pequeña actividad relacionada con el lenguaje inclusivo, se trata del análisis de frases, les leeré algunas*

frases y ustedes me dirán que se imaginan o a quien... frase uno: los hombres primitivos vivían en cuevas y se dedicaban a la caza y a la pesca ¿Qué imaginan?

La alumna Noemí responde: *Me imagino a un hombre realizando esas actividades.*

La profesora investigadora retroalimenta: *Ahora bien, si yo digo, los hombres primitivos amamantaban a sus crías.*

Alumna Noemí responde por segunda vez: *(Risas de fondo) Eso suena ilógico... No hay manera.*

La profesora investigadora responde: *Entonces ¿Es cierto que el masculino genérico engloba a ambos sexos? ¿Si no usamos el género femenino no sucede nada, sólo si damos por hecho al género masculino? Ahora bien, les pondré otro ejemplo, ¿Cuándo yo les digo la palabra zorro en que piensan?*

Alumno Miguel responde: *Un animal o el de Dora la exploradora, o el de la serie.*

La profesora investigadora continua con la interrogación: *Ok, gracias Miguel, si ahora yo les digo la palabra zorra ¿En qué piensan?*

Alumno Armando responde: *Ah pues (risas) en un animal pero también en... Usted sabe una mujer... Pus´ sí que anda con varios hombres.*

La profesora investigadora comenta: *Ahora el último ejemplo, si yo les cuento que Pedro y su esposa fueron a una fiesta ¿Creen que es lenguaje inclusivo?*

Alumno Josué responde: *Si... hablan de ella en femenino*

Alumno Erick: *Yo digo que no, porque hablan de su esposa como propiedad, ni siquiera sabemos cómo se llama su esposa es como borrarla.*

A partir de este tipo de frases, se reflexionó acerca de que el lenguaje no tiene un carácter sexista, sino que la sociedad se lo da, por lo que va más allá de un uso gramatical. Además de que el uso del lenguaje sexista con respecto a ese “genérico” es la primera violencia con la que se encuentran las mujeres dado que tienen que construir su existencia a través de una suposición, a excepción de las ocasiones donde se habla de roles de género reproductivos o palabras de uso único para las mujeres, por ejemplo: la palabra “zorra”.

- e) Fue conveniente que el estudiantado reflexionara entorno los alcances del lenguaje incluyente, por ejemplo, que comprendieran que se encuentra implicado en la escritura y en la construcción de la realidad, para lograr este objetivo, se realizó una actividad

que consistió en que las y los alumnos escucharan tres frases y posteriormente expresaran lo que imaginaron al escucharlas. Las frases fueron: 1) Por fin ha llegado el día del juicio. Al entrar te encuentras cara a cara con los jueces, 2) Estás en un avión. Como es tu cumpleaños te invitan a entrar en cabina y saludas al piloto y 3) Entrás en un hotel, y ya en la recepción observas que está lleno de doctores que vienen a un congreso. En todas las respuestas que dio el alumnado, se expresan imágenes donde los diferentes personajes eran uno o más hombres, y ninguna mujer. A partir de la actividad antes descrita, algunas y algunos estudiantes llegaron a las siguientes reflexiones:

No me imaginaba que el lenguaje inclusivo impactara pensé que era algo simple como lo de Fox, de chiquillos y chiquillas y ya.

Alumna Paola

Me sorprende mucho que usar el lenguaje de forma indistinta nos lleva a ignorar al otro sexo y de forma inconsciente.

Rogelio

Alumno

Creo que usar el lenguaje inclusivo es todo un reto, llevamos muchos años así... pero creo que hacernos capaces de identificar los estereotipos de género también es un paso.

Alumno Ángel

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo planteado por De la Cruz (2018), en cuanto a que el uso del lenguaje inclusivo puede promover cambios positivos entre las personas, logrando que actitudes sexistas y discriminatorias se conviertan en prácticas equitativas, respetuosas e inclusivas que visibilicen la presencia de la mujer. Pese a que el alumnado no aprendió formalmente a utilizar el lenguaje inclusivo, puesto que esto conllevaría un curso completo, al hacerse conscientes de que a través del lenguaje es posible tanto perpetuar como visibilizar las desigualdades de género, las y los alumnos modificaron sus ideas con respecto a la importancia de aquello que expresamos y comunicamos a través del lenguaje.

La intervención en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje inclusivo no estaba planeada en la propuesta didáctica, sino que surge como necesidad, razón por la cual se agregó como categoría emergente por analizar en los resultados.

3) Impacto de la propuesta didáctica en función del género del alumnado.

Uno de los principales hallazgos de esta tesis está relacionado con que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son un medio para lograr la perspectiva de género, pero no son un fin en sí mismas, por lo que es necesario comprender que lo que se evalúa es el aprendizaje que se genera a partir de las actividades y el impacto que tienen para modificar las creencias, estereotipos, roles, actitudes y conocimientos sexistas.

De acuerdo con lo observado, no se encontraron diferencias de acuerdo al género en el impacto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, puesto que, en general les eran útiles aquellas estrategias que estuvieran alejadas de la enseñanza tradicional basada en el discurso unidireccional del profesorado. No hubo una preferencia hacia alguna estrategia didáctica en función del género, ya que, en los cuestionarios de opinión lo que único que proponían eran estrategias “más dinámicas”. Antes bien, si se apreciaron cambios diferentes con respecto a sus creencias, estereotipos, roles, actitudes y conocimientos sexistas, a continuación, se enlistan los cambios logrados en función del género.

1) Fue más fácil lograr que las mujeres expresaran sus sentimientos y emociones con respecto a experiencias de discriminación, acoso, desigualdad o violencia de género; ellas lo hicieron desde la primera sesión. Los hombres comenzaron a expresarse frente a estas situaciones hasta la sesión 4, esto puede deberse a estereotipos de género, por ejemplo: a la idea de que los hombres no expresan sentimientos.

2) Los alumnos participaban menos que las alumnas, los hombres tuvieron un porcentaje de participación del 10% durante la primera sesión, el cual fue avanzando hasta llegar al 65% en la última sesión, mientras que las alumnas comenzaron con una participación

del 25% hasta llegar al 80%. En ambos casos se vio un crecimiento gradual sin retrocesos en la participación del alumnado, lo cual permitió llegar a la conclusión de que se pudo favorecer un ambiente de confianza en el grupo para que pudieran expresarse.

3) Desde las primeras sesiones las alumnas se mostraron más interesadas por saber acerca de los temas que los alumnos. Los estudiantes mostraron cierta resistencia e inseguridad frente a la propuesta didáctica, sin embargo, esta actitud cambió conforme avanzaban las sesiones, de forma gradual comenzaron a expresar sus sentimientos e ideas, por ejemplo: acerca de cómo vivían su masculinidad.

4) Los alumnos cuestionaban lo enseñado por la profesora durante las primeras dos clases, se negaban a aceptar los mecanismos de exclusión que habían enfrentado las mujeres, dado que, comentaban datos de poca fiabilidad acerca de que conocían muchas culturas o países donde las mujeres eran más valoradas que los hombres, por lo que creían que la situación que viven las mujeres en nuestro país y en la Psicología sólo era un caso aislado. Conforme avanzaron las sesiones su percepción cambió y se identificó a partir de sus participaciones que pudieron apropiarse del conocimiento elaborado desde la perspectiva de género.

5) Al plantear preguntas referidas a los temas revisados, los estudiantes eran quienes respondían correctamente con mayor frecuencia, además de que mostraron un mejor desempeño en sus tareas que las alumnas, principalmente en aquellos trabajos que implicaban una elaboración escrita. Las mujeres tenían mayor facilidad para expresar su opinión de forma oral.

6) Durante la evaluación diagnóstica y las primeras tres sesiones de aplicación de la propuesta, los hombres mostraban un pensamiento rígido para hablar de temas con perspectiva de género; mientras que algunas mujeres eran fácilmente influenciadas cuando exponían sus argumentos. Al finalizar las sesiones los alumnos lograron cambiar su visión acerca de lo que “debería ser un hombre o una mujer”, su postura fue más flexible y abierta

para debatir estos temas; en lo que respecta a las mujeres, construyeron argumentos válidos para defender su postura.

7) Los alumnos refieren haberse sentido “incómodos” y “segregados” cuando la profesora les planteó que se aplicaría una propuesta con perspectiva de género, ya que, pensaron que les hablarían sólo de la importancia de respetar a las mujeres. Esta idea permite comprender la importancia de la motivación y disposición del alumnado para lograr un aprendizaje significativo, dado que, una vez que los alumnos cambiaron su actitud frente a la perspectiva de género se notaron mejorías en su aprendizaje.

8) Durante las primeras tres sesiones tanto hombres como mujeres presentaron sesgos sexistas, en los alumnos estuvieron relacionados con la asociación de adjetivos calificativos, cómo “los hombres deben ser valientes, tener dinero, ser exitosos”, “las mujeres feministas son agresivas, son lesbianas, odian a los hombres” mientras en las alumnas se identificaron ideas del tipo “las mujeres que son amas de casa no pueden ser feministas, las mujeres que no estudian es difícil que comprendan que sus esposos las violentan” “los hombres siempre son violentos, no puedes confiar en ellos, son insensibles, son mentirosos, acosan”. Estas ideas fueron expresadas con poca frecuencia y se fueron modificando conforme avanzaban las sesiones, no se identificó una estrategia de enseñanza o aprendizaje en específico que influyera en este cambio.

Cabe destacar que, aunque se plantean algunas regularidades observadas, en todo momento se puso atención a las particularidades de cada estudiante, evitando que los hombres o las mujeres se sintieran limitados(as) en función de su sexo, o bien, que pensarán que las actividades que realizaban eran valoradas y medidas por su atribución a uno u otro género. Lo anterior fundamentado en que la presente propuesta didáctica trató de incluir a las mujeres, no de excluir a los hombres y menos aún de generar situaciones de competencia o discrepancias entre ambos(as) que transmitieran la idea de que un género es prioritario a otro.

ETAPA 4: REFLEXIÓN Y VALORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL AULA

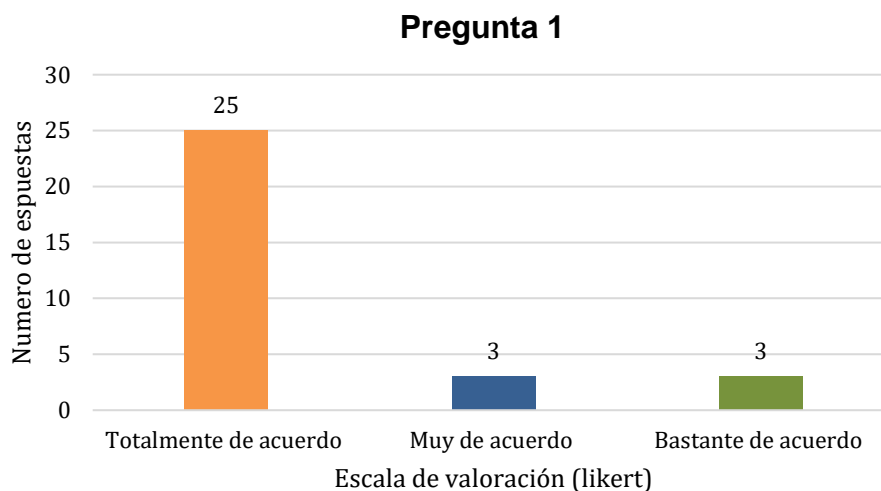
A continuación, se analizan los resultados obtenidos a través de: 1) El cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula y 2) Circulo de reflexión. Ambos se llevaron a cabo durante la sesión 8.

El cuestionario de valoración de la perspectiva de género fue aplicado a 31 estudiantes (13 alumnos y 18 alumnas) como evaluación final de la propuesta didáctica. Las respuestas se presentan a través de una escala Likert que incluye: a) Totalmente de acuerdo, b) Muy de acuerdo, c) Bastante de acuerdo, d) Un poco de acuerdo, d) Muy poco de acuerdo y d) Nada de acuerdo.

En la Figura 16 se grafican las respuestas de la pregunta 1, el 80.64% (12 alumnos y 13 alumnas) estuvo totalmente de acuerdo con que a través de los contenidos de la asignatura se visibilizaron las aportaciones de mujeres académicas, el 9.67% (tres alumnas) estuvo muy de acuerdo y el restante 9.67% (dos alumnas y un alumno) bastante de acuerdo.

Figura 16.

Muestra las respuestas a la pregunta: ¿En los contenidos de la asignatura se han visibilizado las

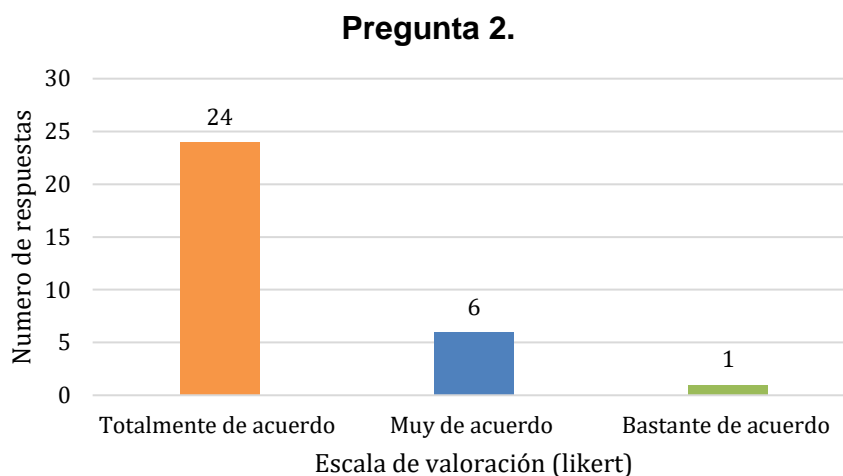


aportaciones de mujeres académicas?

La siguiente gráfica (Figura 17), muestra las respuestas a la pregunta 2, el 77.41% (11 alumnos y 13 alumnas) estuvo totalmente de acuerdo con que en la asignatura se potenció el respeto entre los géneros, el 19.35% (2 alumnos y 4 alumnas) muy de acuerdo y el restante 3.22% (una alumna) bastante de acuerdo.

Figura 17.

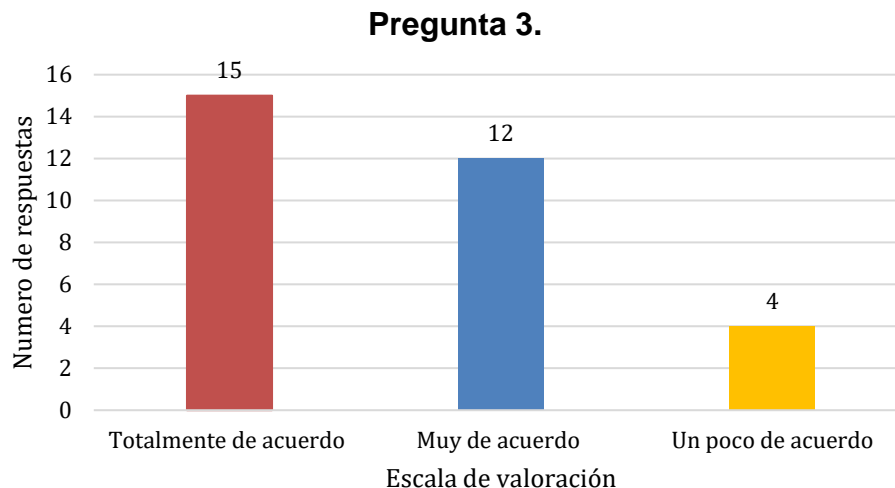
Muestra las respuestas a la pregunta: ¿En la asignatura se potenció el respeto entre los géneros?



En la Figura 18, se muestran las respuestas a la pregunta 3, el 48.33% (7 alumnos y 8 alumnas) estuvo totalmente de acuerdo con que en la asignatura se utilizó un lenguaje inclusivo, no sexista, el 38.70% (6 alumnos y 5 alumnas) muy de acuerdo y el 12.9% (5 alumnas) un poco de acuerdo.

Figura 18.

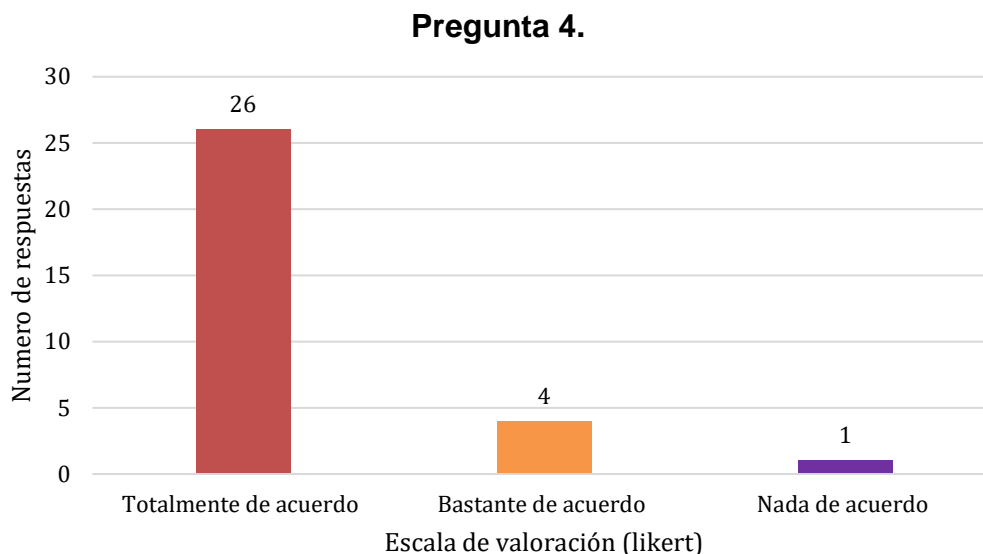
Muestra las respuestas a la pregunta 3: *¿En la asignatura se ha utilizado un lenguaje inclusivo, no sexista?*



La siguiente gráfica (Figura 19), muestra las respuestas a la pregunta 4, el 83.87% (12 alumnos y 14 alumnas) estuvo totalmente de acuerdo con que la profesora alternó el orden de nombramiento de mujeres y hombres para evitar consolidar la idea de que un género es prioritario a otro, mientras que el 12.4% (3 alumnas y un alumno) estuvo un poco de acuerdo. No obstante, el 3.22% (una estudiante) estuvo nada de acuerdo. Cabe destacar que la alumna que representó el 3.22%, respondió el cuestionario al azar, ya que, sus respuestas seguían un patrón en diagonal.

Figura 19.

Muestra las respuestas a la pregunta 4. ¿Cuándo la profesora ha realizado presentaciones orales y/o escritas ha alternado el orden del nombramiento de mujeres y hombres para evitar consolidar la idea de que un género es prioritario a otro?

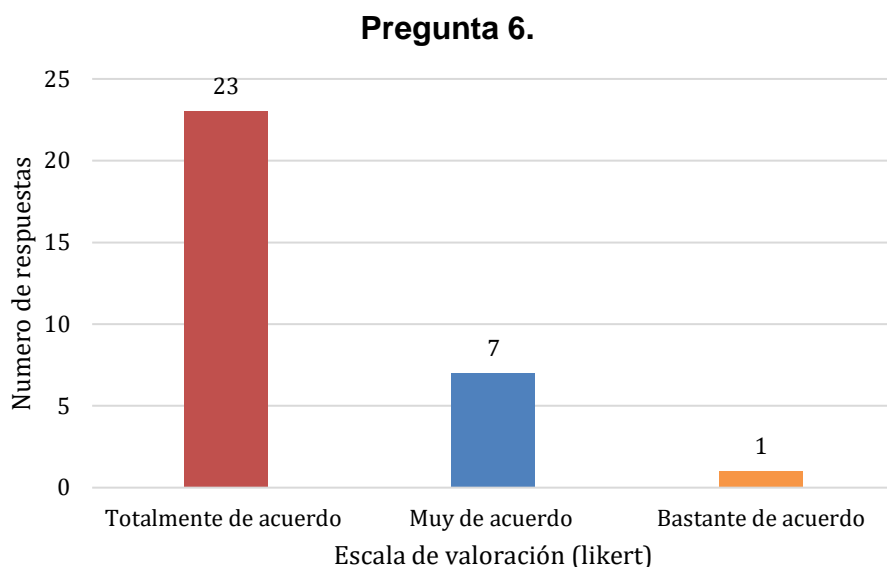


En el caso de la pregunta 5: La profesora en sus intervenciones ha utilizado términos y/o frases estereotipadas de género, el 100% de las y los estudiantes estuvo “Nada de acuerdo” con dicha afirmación.

En la Figura 20, se observan las respuestas a la pregunta 6, el 74.19% (12 alumnas y 12 alumnos) estuvo de acuerdo con que en la asignatura se utilizó un discurso dirigido a sensibilizar al estudiantado acerca de la importancia de la perspectiva de género en la escuela y en la vida cotidiana, el 22.58% (6 alumnas) estuvo muy de acuerdo y el 3.22% (un estudiante) bastante de acuerdo.

Figura 20.

Muestra las respuestas a la pregunta 6. *¿En la asignatura se ha utilizado un discurso dirigido a sensibilizarnos sobre la importancia de atender a la perspectiva de género en la escuela y en la vida cotidiana?*



Al igual que la pregunta 5, para la pregunta 7¹² el 100% del grupo estuvo de acuerdo con que en la materia de Psicología se favoreció la equidad de género.

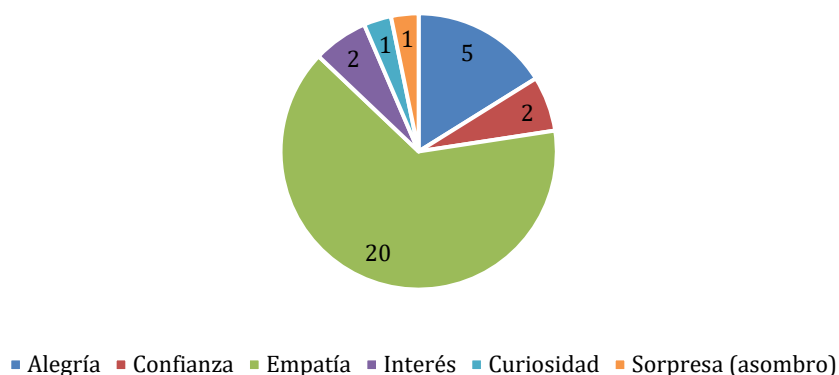
Finalmente, en el cuestionario de valoración se hicieron dos preguntas abiertas, la primera estuvo referida a indagar acerca de la impresión que generó la propuesta didáctica en el alumnado. En la siguiente gráfica (Figura 21), se sintetizan los resultados obtenidos. Como se observa en la Figura 21, la propuesta didáctica generó empatía en el 64.51% del alumnado, es decir, en 11 alumnas y 9 alumnos de las y los 31 estudiantes a los(as) que se les aplicó el cuestionario, la segunda respuesta con mayor frecuencia fue “alegría” en el 16.12% (5 alumnas) del estudiantado; las otras impresiones como confianza (2 alumnas), interés (un alumno), curiosidad (un alumno) y sorpresa (un alumno) fueron las menos frecuentes.

¹² Pregunta 7: En esta materia se ha favorecido la equidad de género.

Figura 21.

Muestra las impresiones que generó la propuesta didáctica en el alumnado.

Impresiones que generó la propuesta didáctica en el alumnado



Haber generado empatía en más del 50% del alumnado tanto en hombres como en mujeres es un hallazgo importante, puesto que, la falta de empatía es un problema importante que se relaciona con las desigualdades de género o incluso con la violencia de género. A continuación, se citan algunas de las razones que justifican la respuesta de estos alumnos y alumnas que expresaron sentir empatía como resultado de la propuesta didáctica:

“Aprendí que siempre tenemos que ver las situaciones desde un punto de vista diferente para no quedarnos con los típicos estereotipos y seguir avanzando para tener una mentalidad diferente”.

Alumno Jesús

“Durante las clases se han implementado pláticas y actividades en las cuales la prioridad es la igualdad, equidad y reciprocidad, generando confianza en nosotras mismas y comprensión para nuestros compañeros hombres”.

Alumna Perla

Con respecto a aquellas estudiantes cuya impresión fue de “alegría”, hicieron referencia a que les gustaba escuchar aportes de mujeres importantes, ya que, en otras asignaturas les hablaban sólo de personajes masculinos.

Resulta interesante conocer las impresiones generadas por la propuesta didáctica en los alumnos, dado que, pese a que se trata de temas en los que difícilmente profundizan los hombres, el abordaje de la perspectiva de género provocó en ellos interés, curiosidad y sorpresa (asombro).

La segunda pregunta abierta¹³ tuvo como objetivo que el alumnado hiciera sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la perspectiva de género, al respecto se enlistan algunas de sus propuestas:

- 1) Hacer más trabajo rotando los equipos, a veces mixtos y a veces homogéneos.
- 2) Explicar el uso del lenguaje incluyente en la elaboración de tareas y proyectos.
- 3) Incluir más literatura desde la perspectiva de género.
- 4) Más actividades con perspectiva de género que pueda ayudarnos a nuestro futuro profesional.

Los resultados obtenidos a partir del círculo de reflexión complementan los hallazgos del cuestionario de valoración de la perspectiva de género, ya que, las y los alumnos fueron más explícitos con respecto a las propuestas y los efectos e impacto de las estrategias implementadas. El alumnado estuvo de acuerdo con que al principio fue difícil comprender los temas con perspectiva de género, dado que, no estaban familiarizados(as) con términos como género, conocimiento androcéntrico, entre otros; sin embargo, como resultado de la aplicación de la propuesta didáctica se consideran preparados y preparadas para implicarse más en dichos tópicos.

Con respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, consideraron que las más significativas fueron los juegos (por ejemplo, la lotería (anexo 8) de contenidos con perspectiva de género), los videos, los audiolibros, el diseño de carteles, el análisis de casos y la elaboración de esquemas (cómo la galleta de género). Plantearon que les parecieron

¹³ Propuestas y/o sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la perspectiva de género

estrategias significativas porque comúnmente no se incluyen en la enseñanza de otras asignaturas, así que, su uso conlleva a favorecer la motivación y curiosidad por aprender acerca de la perspectiva de género y la Psicología.

En función del género, la única propuesta que hicieron los hombres fue que no se les excluya de participar en este tipo de iniciativas relacionadas con la perspectiva de género, sino que, los impliquen como una forma de hacer equipo con las mujeres para enfrentar las desigualdades de género.

Más allá de la asignatura impartida y la propuesta didáctica, una acción que le gustaría el estudiantado, es que las y los profesores de las demás materias tuvieran una formación en perspectiva de género y pudieran adaptarla a su clase, así como que otros departamentos, por ejemplo: Psicopedagogía, estableciera estrategias para brindar orientación educativa con perspectiva de género.

Como producto del círculo de reflexión y el cuestionario de valoración de la perspectiva de género, y siguiendo los principios de la investigación acción, se plantean dos propuestas para atender a las sugerencias del alumnado:

a) **Genderbook:** Atiende a la sugerencia de incluir más literatura desde la perspectiva de género. Se trata de una página de internet diseñada para aportar una nueva visión acerca del proceso de lectura, esta nueva visión corresponde a la perspectiva de género, ya que, en ocasiones es difícil acceder a material con este enfoque, por lo que se hace una recopilación de 20 libros y artículos relacionados con el tema y que se pueden descargar en formato PDF. Los materiales se clasifican en tres categorías: 1) Ciencia y Psicología con Perspectiva de género, 2) Sexualidad y 3) Adolescencia. Cabe destacar, que se trata de libros y artículos cuyos temas complementan los tópicos revisados en el temario de Psicología I y II en el CCH. También se incluyen algunas películas relacionadas con los temas antes descritos. En el anexo 9, se puede observar una captura de pantalla de la página antes citada, así como su código QR y enlace.

b) Taller vivencial de orientación vocacional: “Elige sin estereotipos”: Esta propuesta surge debido a dos razones; 1) Como respuesta a la propuesta del alumnado en la que sugieren que se establezcan estrategias para brindar orientación educativa con perspectiva de género y 2) A que, pese a la aplicación de pruebas en CCH como PROUNAM II e INVOCA, que sirven como apoyo en la toma de decisiones académico-vocacionales de los estudiantes de Bachillerato, en escasas ocasiones se proporcionan herramientas cognitivas, ideológicas, éticas, teóricas y metodológicas que ayuden a deconstruir estereotipos socioculturalmente contruidos y asignados en la formación de los futuros profesionistas, donde se sigue trabajando en términos de profesiones femeninas o masculinas, es decir, que el orientador vocacional interviene dejando de lado que el género es un factor diferenciador en la elección vocacional y uno de sus condicionantes (Rodríguez, Peña y García, 2016).

El taller propuesto es de tipo vivencial, Andino (2013) define a los Talleres Vivenciales como espacios que le permiten al alumnado conectarse con sus emociones, favoreciendo la comunicación consigo mismos y con los otros.

A través de esta modalidad se pretende que las y los alumnos encuentren un espacio de escucha y contención donde puedan trabajarse distintos aspectos implicados en la elección vocacional, siendo los principales aquellos relacionados con el género. El taller consiste en las 4 sesiones que se describen a detalle en el anexo 10, así como algunas de sus actividades, las cuales se integran en el anexo 1.

Discusión

Con base en el análisis de la discusión es posible afirmar que los objetivos de la presente investigación se cumplieron, puesto que, fue posible diseñar, aplicar y evaluar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de género de los contenidos del programa de Psicología I de la Escuela Nacional de Colegio de Ciencias y Humanidades. Además, se estima que a partir de los hallazgos del presente estudio se dio respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo aplicar una propuesta didáctica a través de la investigación-acción para la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología desde la Perspectiva de género en Educación Media Superior? la respuesta a la pregunta se fundamentó a partir del análisis de las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas, del material didáctico diseñado, de las técnicas de evaluación, de las modalidades de trabajo, de los contenidos abordados, de las medidas de convivencia como de la participación en el aula.

Dados los resultados de esta tesis, se concuerda con lo planteado por Díaz y Martín (2011), en cuanto a que para la erradicación del sexismo en el ámbito educativo es necesario prestar atención a sus diversos componentes (cognitivo, conductual y emocional y valorativo), debido a que, sólo de esta forma se pueden generar aprendizajes que superen la simple transmisión de conocimientos en el alumnado. A través del abordaje del componente cognitivo se pudo reflexionar acerca de la invisibilidad de las mujeres en la Psicología y en otros campos del conocimiento, así como, la detección y corrección de los estereotipos y distorsiones sexistas en el currículo y en el aula. El componente conductual permitió enseñar a construir la equidad desde la práctica, en la que a través de la colaboración en equipos de trabajo homogéneos y heterogéneos las y los alumnos consiguieron objetivos compartidos y aprendieron a superar los conflictos que en dicho proceso surgieron, independientemente del género del compañero(a) con el que interactuaron. A partir del componente emocional y valorativo fue posible deconstruir la asociación de valores con el género, tal es el caso de la

asociación de los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la violencia.

Para reconstruir el género y sus implicaciones de discriminación y violencia, de acuerdo con Varela (2013) es necesario actuar en diferentes ámbitos y con diversas y variadas acciones, puesto que, de sólo recurrir a una estrategia el impacto se daría a nivel de transmisión de información, pero no a nivel de deconstrucción de roles y estereotipos de género; es por ello que para la propuesta didáctica con perspectiva de género, se recurrió a diversas estrategias de aprendizaje, metodologías expositivas y activas, así como a materiales didácticos físicos y digitales.

Martínez (2022) menciona que la perspectiva de género permite profundizar en realidades sociales distintas de la propia, entre las que en muchas ocasiones se observa la injusticia social o desigualdad, los hallazgos de la presente tesis representan un sustento empírico para dicha aseveración, puesto que, durante la aplicación de la propuesta didáctica uno de los aprendizajes más significativos fue que el estudiantado logró reflexionar y cuestionar problemáticas de diversa índole que no tenían que ver con situaciones que las y los afectaran directamente. Por ejemplo: cuestionaron la doble discriminación en nuestro país, porque a la condición de ser mujer se le suman otros factores de vulnerabilidad, como discapacidad, pobreza o raza. Las alumnas también problematizaron realidades distintas a la suya, en específico, el impacto negativo que tiene el machismo en los hombres. Es preciso destacar que éste no era un objetivo de aprendizaje en el que se centrara originalmente la propuesta didáctica, sin embargo, se dio de forma inesperada como efecto de la enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género.

Aunque al diseñar la propuesta didáctica no se incluyó como un objetivo analizar situaciones de desigualdad que enfrentan los hombres, se observó durante la investigación la pertinencia de hacerlos partícipes a nivel teórico y práctico cómo una pieza fundamental para comprender e intervenir en la mejora de las diversas y cambiantes relaciones de poder entre

los géneros, por ejemplo: el factor género para comprender las manifestaciones de violencia. Los resultados del estudio de Navarro, Salguero, Torres y Figueroa (2009) acerca de la violencia representan un ejemplo de lo mencionado anteriormente, estos(as) autores(as) consideran que al incorporar el carácter relacional de género al análisis de la violencia, es posible identificar que ésta no sólo puede ser analizada desde un participante, del hombre o de la mujer, como si uno de los dos fuera quien lo origina, es decir, de acuerdo a esta carácter relacional la violencia es co-construida. En este sentido, la violencia no está definida por el sexo, no se es más o menos violento por ser hombre o mujer, la sociedad ha colocado al hombre como el violento por naturaleza, en congruencia con esta idea, durante la aplicación de esta tesis, al igual que con los alumnos, se identificó en las alumnas la presencia de sesgos sexistas relacionados con el “deber ser de los hombres y de las mujeres”, siendo predominantes aquellos relacionados con el género contrario.

Por otro lado, la investigación-acción representó una herramienta favorable para llevar a cabo el presente estudio, dado que, en congruencia con lo mencionado por Ahedo, Aguado, Martínez, Álvarez y Gómez (2022), permite que el alumnado se exprese a través de sus propias vivencias, intereses y capacidades, además de que cómo puede apreciarse en el presente documento, se diseñaron propuestas en función de lo que el estudiantado expresó como necesidad, de tal forma que se dio voz al alumnado, tanto a hombres como a mujeres, dado que, pese a que el foco de atención fue visibilizar y atender la desigualdad de las mujeres en diferentes ámbitos, se constató que el alumnado en general representa un sector silenciado. La investigación-acción también permitió dar voz al profesorado, comprender la problemática educativa desde su experiencia y aportar sugerencias para lograr una práctica docente con perspectiva de género.

Al igual que el alumnado, el profesorado tiene un papel valioso para lograr una educación con equidad de género, sin embargo, la mayoría de las y los docentes no cuentan con el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos necesarios para llevar a cabo una

práctica con perspectiva de género, ya que, como menciona Romero (2020) conocen el discurso institucional en el que se habla de igualdad o equidad, pero en la práctica no tienen las herramientas necesarias para sostenerlo.

Morgade, Fainsod, González y Busca (2015) destacan que al trabajar con la perspectiva de género también se genera un impacto en la experiencia docente, puesto que, los temores que provoca la innovación en las prácticas, los límites, posibilidades y cuidados a tener en cuenta al trabajar estas temáticas, así como, a revisar elementos centrales y constitutivos del dispositivo escolar, llevan a replantear su función docente. Los hallazgos de Morgade, Fainsod, González y Busca (2015) no concuerdan con la experiencia docente surgida durante la aplicación de la propuesta didáctica, esto puede deberse a que la investigación que llevaron a cabo estos(as) autores(as) estuvo dirigida a un nivel educativo diferente (Educación Secundaria), donde los estatutos que guían la formación del estudiantado suelen ser poco flexibles, además de que, se ve implicado un factor adicional "mayor participación de la familia en la educación del estudiantado". En muchas ocasiones las madres o padres de familia no asimilan de forma positiva estas propuestas por que, no son congruentes con la educación que recibieron. Dado lo anterior, al diseñar una propuesta didáctica basada en pedagogías innovadoras el principal factor a considerar será la población a la que estará dirigida.

Al respecto, el Colegio de Ciencias y Humanidades ofrece un espacio idóneo para implementar propuestas basadas en pedagogías innovadoras que se encuentran en congruencia con su modelo educativo, misión y visión; la experiencia docente resultante no estuvo influenciada por "miedo o cuidado al abordar los temas", sino con una resignificación personal de la propia educación familiar y académica que estuvo marcada por sesgos sexistas, dado que, hay una diferencia importante entre apropiarnos de los temas desde la teoría a llevarlos a la práctica en un escenario donde hay más de treinta formas de interpretar y comprender realidades diferentes a la nuestra, diversas subjetividades que el profesorado considerará como valiosas, dado que, permitirán construir un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Aún no existe claridad en la sociedad sobre las propuestas planteadas desde la perspectiva de género o el feminismo. En el imaginario colectivo se les sigue percibiendo como un espacio cerrado y sectario, un lugar antihombres donde las mujeres expresan su rencor, es por ello como resultado del presente estudio considero que la deconstrucción es uno de los objetivos principales a lograr en el ámbito académico.

Las y los estudiantes hablan de feminismo, pero como “moda”, hasta antes de la aplicación de la propuesta didáctica no existía una idea clara de términos como perspectiva de género, patriarcado, androcentrismo o estereotipos de género. Defendían una ideología feminista y a la vez normalizaban la violencia de género, no existía una congruencia entre su discurso y comportamiento.

Durante la aplicación de la propuesta didáctica fue posible identificar que una de las principales problemáticas que impedían la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de género fue la naturalización y normalización de las ideas machistas, misóginas y androcéntricas. El alumnado no era consciente del impacto de sus ideas y de la forma en que comprendían las relaciones de género.

La violencia sistémica y normalizada que afecta principalmente a mujeres, pero de la que los hombres no han logrado escapar permite comprender que la idea de masculinidad que plantea el patriarcado también puede afectarlos, tal como fue expresado por el alumnado, a veces es difícil cumplir con las características del “hombre ideal”. El estudiantado consideraba que la lucha por la equidad de género y la igualdad de derechos era un tema de “hombres malos” y “mujeres buenas”, pero ¿Cuáles son las consecuencias de que el alumnado pensara de esta manera?

Otro hecho interesante, es que tanto hombres como mujeres minimizan las violencias cotidianas por ser de menor intensidad, puesto que consideran que solo los episodios de violencia grave merecen ser contados. Al enfocarnos en las desigualdades de género que

experimentan las alumnas, nos encontramos con las problemáticas que ha traído consigo la masculinidad hegemónica a los alumnos, ello marca la importante necesidad de que, al aplicar una propuesta con este enfoque, no sean invisibilizados y más que segregar, sea posible sensibilizarlos acerca de la situación tan compleja que hemos vivido las mujeres a lo largo del tiempo, hacerlos parte de la solución y no del problema.

Desde nuestra experiencia, resultó una tarea difícil deconstruir estas formas de percibir la realidad que hemos aprendido y naturalizado desde la infancia y que tomamos como verdades absolutas, pero no hay otro camino para hacerlo si queremos superar el discurso ideológico y acercarnos a la equidad de género en la práctica educativa.

La presente tesis representa una contribución importante para las iniciativas que buscan una educación con perspectiva de género, dado que, éstas son escasas. Aún más insuficientes son las propuestas didácticas, ya que, no se encontró ninguna que estuviera enfocada en la enseñanza y en el aprendizaje de la Psicología en Educación Media Superior en México. La secuencia didáctica no tuvo un precedente o investigación que guiara su planificación, es una propuesta original diseñada desde cero a partir de las problemáticas identificadas como resultado de la aplicación de la investigación-acción.

Otro elemento valioso que aporta esta investigación, es ejemplificar la pertinencia de la investigación-acción en el campo educativo cómo herramienta para que el profesorado pueda lograr la construcción del saber pedagógico, la mejora de la práctica docente y el propio desarrollo profesional, dado que, es a partir de esta metodología que la o el docente construyen una postura crítica frente a su actuar en el aula, aplican estrategias pensadas para atender las problemáticas específicas de sus alumnos y alumnas, de tal manera que las formas de enseñar y de aprender se convierten en procesos creativos reflexivos y contextualizados.

Frecuentemente se cree que las y los docentes tienen un papel pasivo en el aula, se les concibe como agentes ajenos a la realidad que acontece en sus aulas, no obstante, a partir de los hallazgos de este estudio es posible reflexionar entorno a que, si bien, la responsabilidad no

es únicamente del profesor o profesora, si juegan un papel importante como investigadores(as) del medio que les rodea. Otro aspecto es que el profesorado también se encuentra inmerso en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, en los cuales se enfrenta a la propia deconstrucción de sus ideales, por tanto en el aula sucede un choque de subjetividades, aún más fuerte cuando se trata de la integración de las pedagogías innovadoras en el aula.

A través de la presentación de los resultados de esta investigación se buscó revelar las realidades que enfrentan el profesorado y el alumnado de CCH, de tal forma que las y los lectores puedan reflexionar entorno a problemáticas que muchas veces se consideran como inexistentes, debido a que, no se les aborda y por tanto se invisibilizan. Aunque el objetivo principal fue visibilizar las desigualdades de las mujeres, también se pudieron vislumbrar los estereotipos de género en alumnos y alumnas, lo cual descarta la idea que los hombres son los únicos que perpetúan la discriminación o violencia de género en las aulas y en la sociedad en general.

Nuestra investigación genera ideas, procedimientos y propuestas que permiten su transposición y transferencia a contextos diferentes, fue por ello que se planearon algunas propuestas aplicables a otros grupos de psicología y para la enseñanza de otras asignaturas, como el taller de orientación vocacional y las sugerencias para realizar una práctica docente con perspectiva de género. Así mismo, la propuesta didáctica representa una guía para implementar la enseñanza y el aprendizaje de la Psicología con perspectiva de género, dado que, si se decide replicarla se habrá de evaluar la pertinencia de las estrategias de acuerdo con las características del grupo y los conocimientos que él o la docente posean.

Una de las propuestas que surgen de la presente investigación está relacionada con lo que comenta Hernández (2020), tocante a la necesidad de proponer modelos de identificación alternativos que hagan pensar y cuestionar la diversidad sexual en las aulas, de tal forma que a través de las nuevas pedagogías se deconstruya el principio de normalización como sistema educativo válido. Se busca que como docentes apostemos por nuevas formas de comprender

el mundo que puedan ser compartidas con el alumnado, y que, desde luego, sea decisión de ellos y ellas apropiarse de estas nuevas formas de pensamiento.

Otra propuesta es incluir en el currículo el análisis de situaciones de desigualdad de género, de tal modo que sea posible sensibilizar al estudiantado con respecto a las problemáticas actuales que suelen ser normalizadas y por tanto invisibilizadas, por ejemplo: desigualdades de género en el ámbito laboral, factores que afectan la salud mental de los hombres, uso del tiempo, derechos sexuales y reproductivos, paternidad y maternidad, violencia obstétrica, masculinidades alternas o subordinadas, micromachismos, entre otros.

Se recomienda para futuras investigaciones diseñar herramientas más precisas que permitan la evaluación con perspectiva de género, debido a que, se trata de aprendizajes relacionados con el cambio de estereotipos, de creencias, de roles o de ideas sexistas. La construcción de estos instrumentos podría ser a partir del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), por ejemplo: planteando situaciones que permitan identificar los aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales del alumnado a través de la realidad virtual o aumentada. Así mismo, se sugiere el diseño y uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación que favorezcan el papel activo del profesorado y alumnado en el proceso de evaluación.

Nuestra investigación invita a las y los futuros(as) investigadores(as) y estudiantes de la MADEMS para que se impliquen en el diseño, aplicación y evaluación de propuestas didácticas innovadoras como medio para ajustar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a las nuevas necesidades del siglo XXI. También se les exhorta a que se conviertan en investigadores y agentes de cambio de sus propias aulas, de sus futuros estudiantes. No olvidemos que cómo mencionó John Dewey “Si enseñamos a las y los alumnos de hoy como enseñamos ayer, les estamos robando el futuro” y adicionalmente, nos estamos privando de

enriquecer nuestro desarrollo profesional y personal a través de experiencias excepcionales en el aula como fruto de la innovación de nuestra práctica docente.

Finalmente comentamos que, así como es necesario superar las relaciones de poder entre los géneros, dándole a las mujeres el lugar que por muchos años han perdido, es indispensable superar la relación de dominio entre el profesorado y el alumnado, erradicar la idea de que sólo la o el docente tienen algo que enseñar y el derecho a hablar y los estudiantes solo se limitan a escuchar. La participación estudiantil es la única forma en que podemos cumplir el fin último de la educación, es decir, formar a individuos preparados(as) para lograr una sociedad más justa e igualitaria, para generar un mejor lugar para vivir y convivir.

Referencias Documentales

- Abarca, J. (2021). Los derechos de las mujeres en la política mexicana de la segunda mitad del siglo XX. *SciComm Report*, 1(1), 1-10.
- Aguado, I. (2016). De la exclusión a la equidad de género en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista "Alternativas en Psicología"*, 20(34), 46.
- Aguado, I. y García, A. (2020). Apuntes desde la perspectiva de género a la historia de la psicología en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4).
- Aguilar, Y., Valdez, J., González Arratia, A. y González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 207-224.
- Ahedo, I., Aguado, D., Martínez, P., Álvarez, I. y Gómez, C. (2022). Investigación-acción en la gestión de desigualdades de género en educación superior: activando la agencia del alumnado. *Revista Prisma Social*, 37(2), 149-181.
- Alberdi, I. (2020). Historia del feminismo. *Revista de Occidente*, 466, 17-25.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Álvarez, H.(2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género. Evaluación de una propuesta de innovación. *Revista Mendive* [online], 18(3), 599-617.
- Andino, H. E. (2013). *¿Qué es un Taller Vivencial?*. Asociación Soles. Recuperado de <http://www.asociacionsocles.com.ar>
- Andújar, A. y León, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943.
- Arévalo, H. y Contreras, M. (2022). Reproducibilidad, Replicación y Prácticas de Investigación Cuestionables en Estudios de Revistas Académicas Arbitradas en México y Guatemala. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 6 (1), 1-12.

- Arias, M. (2012). Círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16 (2).
- Azaola, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. La ventana. *Revista de estudios de género*, 4(30), 7-45.
- Ballester, R., Morales, A., Orgilés, M. y Espada, J. (2012). Autoconcepto, ansiedad social y sintomatología depresiva en adolescentes españoles según su orientación sexual. *Ansiedad y Estrés*, 18(1), 31-41.
- Ballesteros, B. (2008). Investigación en Educación Social. *Ágora digital*, 5, 117-130.
- Bartra, E., Poncela, A. y Lau, A. (2000). *Feminismo en México, ayer y hoy*. Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Bazán, J. y García, T. (2020). *El Modelo Educativo del CCH: Importancia y vigencia* (Primera edición). Colegio de Ciencias y Humanidades.
- BBC News Mundo. (2022, 22 de abril). *Una "contusión profunda de cráneo": confirman la muerte de Debanhi Escobar, la joven cuya desaparición conmocionó a México*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-61118762>
- Berger, J. (2001). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Buenrostro, J. (2017). *¿Quién le mandó andar borracha por la noche?: El verdadero problema del feminicidio en México*. RT. México. Recuperado de <https://actualidad.rt.com/opinion/javier-buenrostro/250378-andar-borracha-noche-feminicidio-mexico>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225.
- Cabral, B. y García, R. (2001). Deshaciendo el Nudo del Género y la Violencia. *Otras Miradas*, 1(1), 60-76.

- Cabrera, G., Rodríguez, R. y Fernández, J. (1996). *La estrategia de triangulación en la investigación en acción: Materiales didácticos en el aula de física*. Recuperado de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MUwuGK19E9wJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5&scioq=Cabrera,+Rodriguez+y+Fernandez+1996+triangulaci%C3%B3+
- Cabrera, T. (2014). Cómo abordar la enseñanza de la historia del arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo. *Dossiers feministes*, (19), 205-220.
- Cámara de Diputados (2006). *Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.diputados.gon.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de diputados (2006). *Ley General para la Igualdad de Mujeres y Hombres*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/LGIMH.doc>
- Cámara de Diputados (2007). *Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Cámara de Diputados (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Camarena, M. y Saavedra, M. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 27(54), 39-58.
- Campos, E. y Escolano, A. (2022). *Flora o la educación de una niña en México y España*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
- Cantera, L. (2009). La foto intervención como herramienta docente. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 5(1), 18-30.
- Carrillo, M. y Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista mexicana de psicología*, 26 (1), 91-101.
- Castrillon, E. (2009). *El dilema moral como estrategia pedagógica para la enseñanza en el área de educación en ética y valores humanos* (Tesis de especialización). Facultad De Ciencias Humanas y Sociales, Bogotá.

- Centro de Investigación y Estudios de Género (2021). *Avances en la Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM*. Recuperado de <https://cieg.unam.mx/avances-tiempo-igualdad.php>
- Chaves, R., (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, (29), 33-43.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). *Programas de estudio, Área de Ciencias Experimentales Psicología I y II*. Recuperado de www.cch.unam.mx
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2020). *Equidad de género para estudiantes del Colegio. Suplemento de la Gaceta*. Recuperado de <https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/suplementos/equidad-de-genero-para-estudiantes-del-colegio>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2021). *Perspectiva de género*. Recuperado de <https://gaceta.cch.unam.mx/es/taxonomy/term/2075>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2021). *Programas de Estudio: Mapa Curricular del Plan de Estudios 2016*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>
- Colmenares, C. G. (2006). Autoridad femenina y reconstrucción biográfica: el caso de las primeras psicólogas españolas. *Revista de investigación en educación*, 3, 51-70.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)(2018). *Diversidad sexual y derechos y humanos* (Primera edición). México.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. Recuperado de www.conapred.org.mx
- Cortés, M. M. (2014). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género* (online). Secretaría de Relaciones Exteriores: México.

- Croce, J. (2013). Trans-formando la Educación: una propuesta con perspectiva de género para un bachillerato más inclusivo. Zona Franca. *Revista de estudios de género*, 21(22), 21-30.
- Cuellar, H. (2012). *¿Qué es la Filosofía de la Educación?* [Ilustración].
<https://libreriamorelos.mx/73495/que-es-la-filosofia-de-la-educacion>
- De Garay, A., y del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30.
- De la Cruz, S. (2018). *El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- DeLamater, J. y Friedrich, W. (2002). Human sexual development. *Journal of sex research*, 39(1), 10-14.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-47.
- Diario oficial de la federación (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- Díaz-Aguado, M. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252–259.
- Elliott, J. (1996). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Escobar, N. (2020). Profesiones de “cuello blanco” para las mujeres: apuntes de sus orígenes en Nuevo León. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 741.
- Estrada, J., Mendieta, A. y González, B. (2016). Perspectiva de género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones. *Opción*, 32(13), 12-36.
- Expósito, F., y Moya, M. (2005). *Aplicando la psicología social*. Ediciones Pirámide.
- Fascioli, A. (2010). “Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan”, *ACTIO*, 12.

- Ferrer, V. y Bosch, E. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 1-10.
- Furlan, M. y Spitzer, S. (2013). *Panorama internacional: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.
- Gamba, S. (2011). *Estudios de género/perspectiva de género. Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires.
- García Dauder, S. (2010). El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología. *Revista de historia de la psicología*, 31(4), 9-22.
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- González, M. y Vergara, J. (2012). Percepciones sobre el estudio de casos, como estrategia de aprendizaje, en estudiantes de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 18(1), 111-123.
- Guberman, D. (2015). *Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar* (Tesis de Licenciatura). Departamento de Geografía, Facultad de Historia y Letras, Buenos Aires.
- Guerrero T. y Flores H. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos informáticos. *Educere*, 13 (45), 317–329.
- Hendel, L. (2017). *Perspectiva de género. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo hacia un modelo integral. En Autor (Ed.), *Metodología de la Investigación* (3-25). México: Editora Mc Graw-Hill.

- Hernández, A. y González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 23(2), 112-120.
- Hernández, B. (2020). Literary education: new references to work on equality from a gender perspective. Educational proposals. *Lenguaje y textos*, 51, 95-106.
- Iglesias, A. y Ballarí, P. (2019). Educar a la ciudadanía: prostituirse no es una elección. *Oñati Socio-Legal Series*, 9(1), 109-136.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). *Los hombres y las mujeres en México*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101178.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública* (Primera edición). México.
- Jaiven, N. (2015). La historia de las mujeres: Una nueva corriente historiográfica. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) (Ed.), *Historia de las mujeres en México* (19-42). Secretaría de Educación Pública.
- Jaiven, N. y Zúñiga M. (2013). El sufragio femenino en México. Voto en los estados (1917-1965). *Región y Sociedad*, 27 (62), 253-260.
- Jiménez, M., y Galeano, D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista educación*, 44(1), 490-508.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate feminista*, 20, 84-106.
- Lechuga, J., Ramírez, G. y Guerrero, M. (2018). Educación y género: El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15(43), 110-139.

- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *Biblioteca de Educación para Adultos*, 6, 13-25.
- López, A. (2014). *El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género* (Disertación Doctoral). Universidad de Málaga
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. La ventana. *Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.
- Maceira, L. (2007). *Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas. Ponencia presentada en el "I Coloquio Nacional Género en Educación"*. México: Universidad Pedagógica Nacional–Fundación para la Cultura del Maestro, AC.
- Macías, L. (2021). La perspectiva de género y la pedagogía crítica: el uso del portafolio como herramienta reflexiva en la enseñanza de la psicología. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14, 17-30.
- Marrades, A. (2020). *Las metodologías docentes aplicadas con perspectiva de género para la formación profesional del alumnado. Revista Docencia y Derecho*, 15, 57-70.
- Martin, D. y Ribés, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de 'La Cenicienta desde un proceso de investigación-acción. *Tendencias pedagógicas*, (34), 169-182.
- Martín, M. B. (2015). *Los cuentos y la coeducación en Educación Infantil* (Trabajo de fin de grado), Universidad de Valladolid.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(15), 63-68.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Martínez, L. (1957). *La historia de mi patria. Tercero Primaria [Ilustración]*. México.

- Martínez, M. (2022). Propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género en la enseñanza universitaria. *Encuentro*, 30, 3-22.
- Meza, M., Galbán, S. y Ortega, C. (2019). Experiencias y retos de las mujeres pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19).
- Molina, E. (1992). Origen y evolución del hombre [Ilustración].
<http://wzar.unizar.es/perso/emolina/pdf/Molina1992OriEvoHombreBook.pdf>
- Montero, D. y Esquivel, L. (2000). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. *Educación y ciencia*, 8(22), 51-59.
- Montoya, L. (2016). El derecho a la educación de las mujeres en México. *Revista Jurídica*, 2(2), 9-31.
- Moral, J. (2011). Orientación sexual en adolescentes y jóvenes mexicanos de 12 a 29 años de edad. *Psicología desde el Caribe*, (27), 112-135.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Noveduc Libros.
- Morgade, G. Fainsod, P., González, C. y Busca, M. (2015). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía*, 9 (16), 149-167.
- Muntaner, J. (2014). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de educación*. 63, 35-49.
- Muñiz, J. (2021). La enseñanza universitaria en perspectiva de género: Sensibilidad de género e innovación docente. *Trans-pasando Fronteras: Revista estudiantil de asuntos transdisciplinarios*, (17), 60-97.
- Navarro, N., Salguero, M., Torres, L., y Figueroa, J. (2019). Voces silenciadas: hombres que viven violencia en la relación de pareja. La ventana. *Revista de estudios de género*, 6 (50), 136-172.

- Nieves, M. (2011). Los Estudios de Género en los Grados en Derecho: Propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación y Derecho*, 3, 1-23.
- Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Díkaion*, 21 (2), 337-356.
- Obando, O. (2006). La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(3).
- Oberst, Ú., Chamarro, A., & Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 24(48), 81-90.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3006/plan-nacional-desarrollo-2019-2024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2015 (Resultados)*. Recuperado de www.oecd.org/edu/pisa
- Osorio, L. A., & Duart, J. M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 19(37), 65-72.
- Otzen, T. y Manterola C. (2021). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1): 227-232.
- Palacios, J. (2020). Filología clásica y perspectiva de género: itinerarios y desafíos de su enseñanza en la formación de grado. *Exlibris*, (9), 156-168.

- Palencia, F. (2014). Puntos de reflexión sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades y el contenido, espíritu o fondo de su orientación básica. Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/articulo/123>
- Pereda, A. (2013). *Perspectivas y alcances de la investigación e intervención educativa sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en las instituciones de educación superior en México*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-15.
- Pesce, A., Bria, M., Gomez Yepes, T., y Etchezahar, E. (2019). *Actitudes hacia el lenguaje Inclusivo según los niveles de sexismo y autoritarismo*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires.
- Quiaragua, C. (2016). ¿ Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas?. *Actualidades investigativas en Educación*, 16(3), 387-408.
- Ramírez, L. (2018). *Perspectiva de género en los hábitos de estudio de los/las estudiantes de bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Julio Tobar Donoso* (Tesis de maestría). Quito: UCE.
- Reza, C., (2006). La importancia de las preguntas en el aprendizaje. *Revista Cubana de Química*, 18(2),15.
- Rodríguez, D. (2011). ¿Las escuelas reproducen estereotipos de género?: una mirada al currículo oculto. *Pensando Psicología*, 7(12), 83-87.
- Rodríguez, L. M. (2016). Bullying homofóbico en el contexto mexicano: voces desde estudiantes de trabajo social regiomontanos. *Trabajo Social Hoy*, 77, 41-61.
- Rodríguez, M., Peña, J. y García, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Teorías educativas*, 28 (1), 189-207.

- Rojas, O. (2015). *La enseñanza de la historia y la equidad de género vista en la práctica docente en una escuela secundaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, B. (2019). *Mujeres en el proscenio: propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género en el CCH (Unidad III. Cuento y novela de la asignatura Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II, de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM)* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, B. (2020). Giros en la mirada: la perspectiva de género como un medio para visibilizar a las mujeres. *Murmullos Filosóficos*, 8(17), 70-77.
- Ronquillo, C. y Peña, J. (2017). El audiolibro como herramienta tecnológica para el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de bibliotecología y archivología de la Universidad de Guayaquil. *Espirales: Revista multidisciplinaria de investigación científica*, 1 (10), 1-14.
- San Agustín, L., y Moyano, N. (2019). Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón. *In Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativo*, 26, 24-27.
- Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Revista Suplementos marcoELE*, 8, 1-17.
- Serret, E. (2000). El feminismo mexicano de cara al siglo XXI. *El Cotidiano*, 16 (100), 42-51.
- Serret, E. (2008) *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Instituto de la mujer oaxaqueña. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>
- Torres, L. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa: iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Revista pedagógica*, (23), 15-44.
- Trejo, M., Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4 (32), 49-61.
- Triana, P., Wilches, L. y Vargas, M. (2014). *El debate como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral*. Bogotá: Universidad de Colombia.

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)(2020). *Equidad de Género para estudiantes del colegio*. Gaceta UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)(2021). *Programa de Estudios: Mapa Curricular del Plan de Estudios 2016*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>.
- Valenzuela, A., Y Cartes, R. (2019). Perspectiva de género en la educación médica: Incorporación, intervenciones y desafíos por superar. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(1), 82-88.
- Varela, F., Del Rocío, M., Hernández, G., Valadez, M. y Cayeros, L. (2013). *Evaluación del Impacto de Taller de Sensibilización en Perspectiva de Género en Estudiantes de Bachillerato Nayaritas*. CONACYT.
- Vargas, M. y Sotelo, K. (2020). *Escritoras mexicanas: feminismo y reivindicación en la literatura*. Recuperado de <https://corrientealterna.unam.mx/cultura/escritoras-mexicanas-feminismo-y-reivindicacion-en-la-literatura/>
- Vega, E. (s.f.). *La Historia del feminismo en México*. Recuperado de https://chicasbiless.org/wpcontent/uploads/2021/04/Elena_Vega_Ortega__La_historia_del_feminismo_en_Mexico.pdf
- Velasco, J., Vilariño, M., Amado, B. & Fariña, F. (2014). Análisis bibliométrico de la investigación española en psicología desde una perspectiva de género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), 105-118.
- Vernon, J. (2010). *Psicólogos más importantes vida y Conceptos [Ilustración]*. <https://www.librosmexico.mx/libros/756423>
- Vizueté, X. & Lárez, A. (2021). Perspectiva de género en Educación Básica Superior y Bachillerato. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 130- 141.
- Watson, J. (2009). La debilidad de las mujeres. Atenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (15), 203-205.

Winkler, M., Magaña, I. y Wolff, X. (2001). Mujeres en la historia de la psicología: autorías y paradojas.

Revista Latinoamericana de Psicología, 33 (1),23-37.

Zubieta-García, Judith, & Marrero-Narváez, Patricia. (2005). Participación de la mujer en la educación

superior y la ciencia en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 2(1), 15-28.

ANEXOS

Anexo 1: Diario de Campo

UNAM - FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIARIO DE CAMPO

Centro escolar:	
Fecha:	
Horario:	
Tema:	
Actividad:	
Objetivos:	
Número de sesión:	
Aula:	

Descripción de la sesión (relatoría actividades realizadas, metodología, participantes, interacciones, sucesos, contratiempos, etcétera)
Observaciones (impresiones, situaciones emergentes, notas... cosas importantes que me llaman la atención)
Descripción del aula educativa utilizada

--

Anexo 2: Cuestionario de evaluación diagnóstica

A continuación, encontrarás una serie de preguntas, léelas con atención y contéstalas con sinceridad.

El cuestionario es **TOTALMENTE ANÓNIMO**. *No escribas tu nombre*

1. ¿Has escuchado hablar de la *Perspectiva de género*? SI () NO ()
2. Si tu respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, menciona que has escuchado acerca de la *Perspectiva de género*.

3. ¿Quién crees que contribuya más al desarrollo de la ciencia? ¿Hombres o mujeres? Justifica tu respuesta.

4. Menciona a dos mujeres que hayan sido importantes en el campo del conocimiento, ya sea en la Química, Física, Matemáticas, Sociología, Historia, Psicología o cualquier otra área del conocimiento.

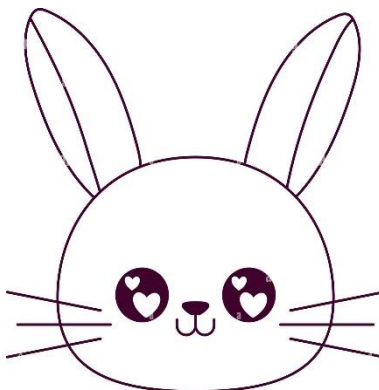
5. ¿Te has sentido discriminado(a) por razón de género en alguna de tus clases?

SI () NO ()

6. Si tu respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, indica la razón por la cual te has sentido discriminado(a)

7. ¿Crees que es importante la equidad de género en el CCH? Justifica tu respuesta

Muchas gracias por tu participación.



Anexo 3: Guion de la entrevista realizada a la plantilla docente

1. ¿Cree que es importante la equidad de género en el CCH? ¿Por qué?
2. ¿Cómo docente se ha sentido discriminado(a) por razón de género? ¿Podría compartir una experiencia propia o de alguien más?
3. ¿Considera qué es importante enseñar desde la Perspectiva de Género? ¿Por qué?
4. Si tuviera que impartir una clase desde la perspectiva de género (Elija cualquier tema) ¿Cómo lo haría?
5. ¿Cuáles serían sus fortalezas y debilidades al impartir la clase desde la perspectiva de género?

Anexo 4: Cuestionario de opinión de la docente titular

Fecha: _____

Sesión No. _____

Grupo _____ Tema: _____

Conteste con una X en cada pregunta

<i>La actividad propuesta por la maestrante...</i>	Si	No
1.- ¿Motivó a las y los alumnos para que aprendieran?		
2.- ¿Incluyó la perspectiva de género en los objetivos de la sesión?		
3.- ¿Las estrategias de enseñanza favorecieron el aprendizaje?		
4.- ¿Proporcionó ejemplos de los contenidos, incluyendo variables como él género?		
5.- ¿Empleó materiales de apoyo: videos, organizadores gráficos u otros materiales adecuados para el aprendizaje de las y los alumnos?		
6.- ¿Fomentó el trabajo colaborativo, en equipos, en debates, en Wikis, en Foros o en proyectos?		
7.- ¿Hizo preguntas que exigieran análisis crítico, síntesis y argumentación relacionados con temas de género?		
8.- ¿Resolvió de manera adecuada dudas o preguntas de los alumnos?		
9.- ¿El profesor atendió apoyó el trabajo de los alumnos?		
10.- ¿Realizó o solicitó un resumen, cierre o conclusiones del tema de la sesión?		
11.- ¿Tuvo dominio de contenidos?		

Comentarios y/o propuestas

--

Anexo 5: Cuestionario de opinión del alumnado

UNAM, FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, MADEMS PSICOLOGÍA

Fecha: _____

Sesión No. _____

Grupo: _____ Tema: _____

Contesta con una X en cada respuesta

Sobre la actividad de la profesora MADEMS	Si	No
1.- ¿Motivó al grupo para que aprendieran?		
2.- ¿Mencionó los objetivos, es decir, les dijo lo que ustedes iban a aprender?		
3.- ¿Las estrategias de enseñanza que empleó el profesor favorecieron tu aprendizaje?		
4.- ¿Te proporcionó ejemplos de los contenidos con perspectiva de género?		
5.- ¿Empleó materiales de apoyo: videos, organizadores gráficos u otros materiales, adecuados para que aprendieras?		
6.- ¿Fomentó el trabajo colaborativo, en equipos, en debates, en Wikis, en Foros o en proyectos?		
7.- ¿Te hizo preguntas?		
8.- ¿Le pediste que te resolviera o aclarara tus dudas?		
9.- ¿La profesora estuvo pendiente de tu trabajo individual?		
10.- ¿Hizo conclusiones o dio un resumen al final de la sesión?		

11.- Menciona al menos dos conceptos del tema, que para ti fueron los más importantes

12.- Menciona al menos una duda que te haya quedado del tema

13.- ¿Por qué consideras que la profesora te ayudó a que construyeras tu aprendizaje?

14 ¿Qué sugieres para que la profesora te ayude en tu aprendizaje?

GRACIAS

Anexo 6: Cuestionario de valoración de la perspectiva de género en el aula

Este cuestionario es totalmente anónimo, tus respuestas serán utilizadas con fines de investigación, no de calificación.

Instrucciones: Señala con una X tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases.

	Totalmente de acuerdo 6	Muy de acuerdo 5	Bastante de acuerdo 4	Un poco de acuerdo 3	Muy poco de acuerdo 2	Nada de acuerdo 1
1. En los contenidos de la asignatura se han visibilizado las aportaciones de mujeres académicas y/o científicas.						
2. En la asignatura se ha potenciado el respeto entre los géneros.						
3. En la asignatura se ha utilizado un lenguaje inclusivo, no sexista.						
4. Cuando la profesora ha realizado presentaciones orales y/o escritas ha alternado el orden del nombramiento de mujeres y hombres para evitar consolidar la idea de que un género es prioritario a otro.						
5. La profesora, en sus intervenciones, ha utilizado términos y/o frases estereotipadas de género.						

6. En la asignatura se ha utilizado un discurso dirigido a sensibilizarnos sobre la importancia de atender a la perspectiva de género en la escuela y en la vida cotidiana.						
7. En esta materia se ha favorecido la equidad de género						

La implementación de la asignatura con perspectiva de género provoca en mi _____ (asombro, incomodidad, curiosidad, enojo, sorpresa, alegría, confianza, empatía, nada, etc.), porque:

Propuestas y/o sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje de la psicología desde la perspectiva de género

Anexo 7: DILEMA MORAL

La Mujer y el Puente

Una mujer, cansada y sintiéndose desatendida por la cantidad de horas que trabaja su marido - el cual estaría varios días fuera en un viaje de negocios- se deja seducir en la casa de otro hombre, al otro lado del río del pequeño pueblo donde vive.

Durante la noche, el marido llama a la mujer al móvil para avisar de que se suspendió el trabajo y está volviendo a casa, por lo que la mujer decide irse de la casa de su amante para volver a tiempo a su hogar sin que el marido le descubra. Sin embargo, al intentar cruzar por el puente, se encuentra con un loco con un cuchillo que amenaza con matarla si intenta cruzar. La mujer asustada, retrocede, sabiendo que la única forma de llegar a su casa es cruzar ese río.

Un poco más abajo, en la orilla encuentra a un barquero, que le ofrece ayudarla a cruzar a la otra orilla si le paga cierta cantidad de dinero. La mujer acepta, pero en ese momento no lleva dinero encima, por lo que el barquero se niega a llevarla si no le paga antes de cruzar el río.

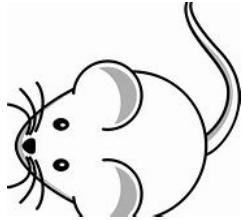
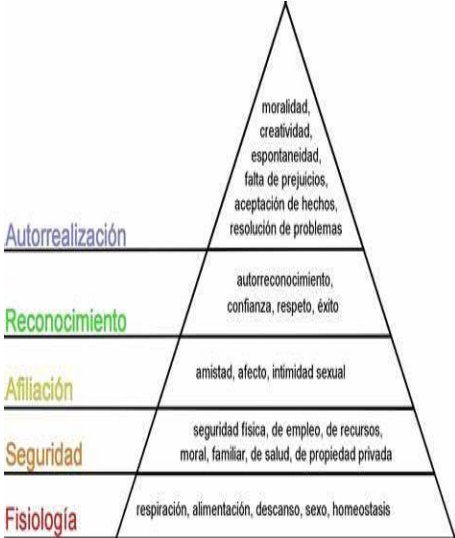


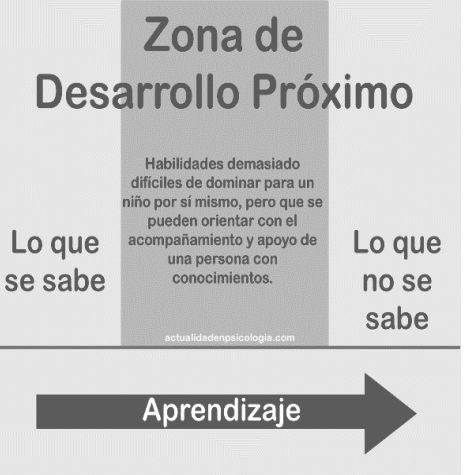
La mujer recuerda que cerca de allí vive un amigo suyo, al cual no ve desde hace mucho tiempo. Su amigo le responde que desde siempre estuvo enamorado de ella y nunca le había hecho el menor caso hasta ahora. Muy afectado y decepcionado, se niega a darle el dinero.


La mujer vuelve entonces a casa de su amante para pedirle dinero para pagar al barquero, pero el amante no le abre la puerta, temiendo que su marido la haya descubierto.

La mujer, desesperada porque se le acababa el tiempo, decide cruzar el río por el puente, y el loco cumpliendo su advertencia, la mata.

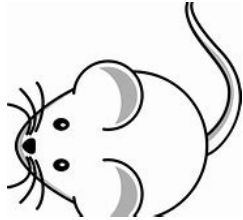


Anexo 8: Lotería



TABLERO 1

<ul style="list-style-type: none"> • REFORZADOR • CASTIGO • CONDICIONAMIENTO CLÁSICO • CONDICIONAMIENTO OPERANTE 		
 <p>RENÉ DESCARTES</p>	<p>1879</p> <p>Leipzig, Alemania</p>	

 <p>-ANA FREUD -MELANIE KLEIN -FRIEDA FROMM - MARIE BONAPARTE</p>	<p>Se centra en el estudio de los propósitos y la función de los procesos mentales.</p>	<p>PSICÓLOGAS PIONERAS</p>
--	---	-----------------------------------

TABLERO 2

<ul style="list-style-type: none"> ● REFORZADOR ● CASTIGO ● CONDICIONAMIENTO CLÁSICO ● CONDICIONAMIENTO OPERANTE 	 <p>The pyramid is divided into five horizontal levels, each with a corresponding label on the left:</p> <ul style="list-style-type: none"> Autorrealización (top): moralidad, creatividad, espontaneidad, falta de prejuicios, aceptación de hechos, resolución de problemas Reconocimiento: autorreconocimiento, confianza, respeto, éxito Afilación: amistad, afecto, intimidad sexual Seguridad: seguridad física, de empleo, de recursos, moral, familiar, de salud, de propiedad privada Fisiología (bottom): respiración, alimentación, descanso, sexo, homeostasis 	 <p>The diagram shows four stages of cognitive development arranged around a central box labeled "Estadios de desarrollo cognitivo":</p> <ul style="list-style-type: none"> Estadio sensorio-motor (top-left): illustrated with a baby reading a book. Estadio preoperatorio (top-right): illustrated with a cartoon character. Estadio de las operaciones concretas (bottom-left): illustrated with a child at a computer. Estadio de las operaciones formales (bottom-right): illustrated with a group of students.
--	---	---

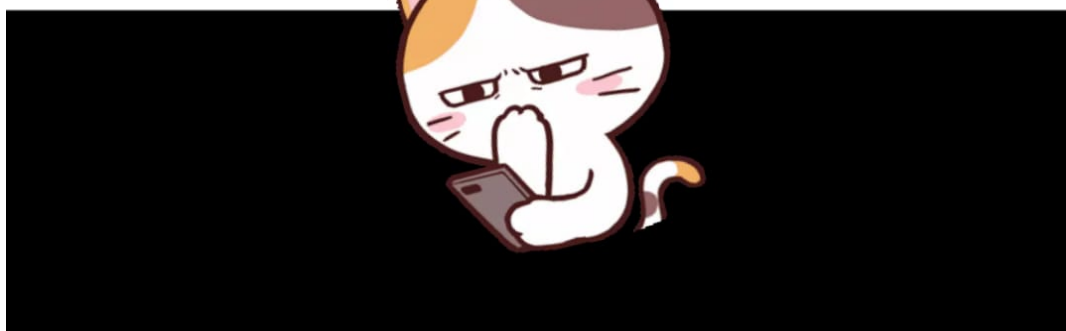
 <p>RENÉ DESCARTES</p>	<p>1879</p> <p>Leipzig, Alemania</p>	<p>Zona de Desarrollo Próximo</p> <p>Habilidades demasiado difíciles de dominar para un niño por sí mismo, pero que se pueden orientar con el acompañamiento y apoyo de una persona con conocimientos.</p> <p>Lo que se sabe Lo que no se sabe</p> <p>Aprendizaje →</p>
 <p>-ANA FREUD -MELANIE KLEIN -FRIEDA FROMM -MARIE BONAPARTE</p>	<p>PSICÓLOGAS PIONERAS</p>	<p>Se centra en el estudio de la conciencia compuesta de imágenes y emociones. La unidad elemental de la conciencia son las sensaciones.</p>

FICHAS

<p>CONCEPTOS DE LA PSICOLOGÍA CONDUCTISTA</p>	<p>JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES SEGÚN MASLOW</p>	<p>ESTADIOS PROPUESTOS POR JEAN PIAGET</p>	<p>ESCRIBE EL NOMBRE DE 2 PSICÓLOGAS PIONERAS Y CUÁLES</p>
---	--	--	--

	<p>MENCIONA UN EJEMPLO DE SU APLICACIÓN INCLUYENDO LA VARIABLE “GÉNERO”</p>		<p>FUERON SUS APORTES</p>
<p>CONCEPTOS PROPUESTOS POR VYGOTSKY</p>	<p>LUGAR DONDE SE INSTALÓ EL PRIMER LABORATORIO DE PSICOLOGÍA ¿Y EL LABORATORIO ESTABLECIDO POR MUJERES?</p>	<p>PLANTEÓ EL DUALISMO MENTE-CUERPO</p>	<p>ES CONOCIDO COMO EL PADRE DE LA PSICOLOGÍA</p>
<p>SON PSICOANALISTAS</p>	<p>FUNCIONALISMO</p>	<p>ESTRUCTURALISMO</p>	<p>FUE AYUDANTE DE KOHLBERG Y CRÍTICO SU TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL.</p>

Anexo 9: Genderbook



<https://sites.google.com/view/genderbook/>

BIENVENIDO(A)

En esta página podrás encontrar diferentes materiales relacionados con el Programa de Psicología II de CCH.

El reto es aportar una nueva visión acerca del proceso de lectura para que lo veas como una fuente más de entretenimiento y puedas tener acceso a diferentes lecturas vistas desde otros enfoques, por ejemplo, la perspectiva de género.

Ya que en esta página somos inclusivos, integramos al cine como estrategia de aprendizaje, por lo que podrás encontrar una serie de películas relacionadas con temas de sexualidad que revisarás este semestre.

A continuación enlisto para ti algunas indicaciones que mejorarán tu experiencia en esta página



1. Para iniciar tu recorrido, busca el ícono de “menú” se encuentra en la esquina superior izquierda, a lado del título Genderbook. Da clic en el ícono y te abrirá dos pestañas, elige la que dice “Catálogo”.
2. Cuando estés en el catálogo encontrarás una colección de 20 libros, para descargarlos da clic en la carátula del libro y te redirigirá a su formato PDF.
3. Al dar clic en los títulos de los libros encontrarás una sinopsis de su contenido.
4. También incluimos una serie de películas para ti, basta con que des clic en la carátula de la película para acceder al contenido.



Anexo 10: Taller vivencial de orientación vocacional “Elige sin estereotipos”

PLANEACIÓN DEL TALLER

SESIÓN	Tema	Objetivos	Técnica didáctica	Desarrollo de la actividad	Recursos didácticos y/o materiales	Tareas por sesión
1	<p>-Presentación de la orientadora frente al grupo.</p> <p>-Familiarización con el grupo.</p> <p>-Introducción: Presentación y encuadre del taller de orientación vocacional con enfoque de género.</p>	<p>Favorecer un clima de confianza en el grupo.</p> <p>Dar a conocer que es la orientación vocacional con enfoque de género.</p>	<p>-Elaboración creativa de gafetes</p> <p>-Análisis de videos.</p>	<p>Actividad 1: Encuentra mi avión.</p> <p>Procedimiento:</p> <p>Se repartirá una hoja de color a cada alumn@, se solicitará que hagan un gafete con su nombre en forma de avioncito y lo decoren. Una vez que hayan terminado su gafete, se solicitará que se pongan de pie y que observen y traten de memorizar el nombre de sus compañeros y el diseño de su avioncito (se les darán dos minutos).</p> <p>Posteriormente, se dará la siguiente instrucción:</p> <p>"Cierren los ojos y lancen su avioncito hacia abajo para que no golpeen a uno de sus compañer@s, una vez que lo hayan lanzado, abran los ojos y recojan uno de los aviones que estén en el suelo".</p> <p>Finalmente, se solicitará que adivinen o recuerden de quien es el avión que levantaron.</p> <p>Cuando se adivine quien es el dueño del avión, se le preguntará ¿Por qué diseñaste así tu avión? ¿El diseño dice algo de tí?</p> <p>Actividad 2: Video</p> <p>Se llevará a cabo la presentación y análisis de los videos: 1) y tú ¿Qué quieres ser de grande?</p>	<p>Hojas de colores</p> <p>Plumones</p>	<p>Tarea: Se pedirá al grupo que busque o construya una caja, o algo donde pueda guardar todas aquellas cosas que le representen (fotografías, objetos, artículos, escritos, películas, etc.). Si son objetos que no entran en la caja, podrán dibujarlos en una hoja.</p>

				<p>https://youtu.be/YvGi7CmqKc</p>  <p>2) Mujeres sin femenino</p> <p>https://youtu.be/en6r65UX0bM</p>  <p>Ejes por analizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la orientación vocacional? ¿Cómo se lleva a cabo desde el enfoque de género? - ¿Las profesiones tienen género? 	
2	Autoconocimiento: Tu género no te define.	Explorar algunos aspectos que proyectan características de la personalidad, importantes también cuando se elige una profesión.	-Completar frases	<p>Actividad 1: Explorando mi identidad.</p> <p>Se repartirá una hoja con las siguientes instrucciones y frases:</p> <p>Instrucciones: Es importante que contestes cada uno de los reactivos, sin analizar demasiado las respuestas, es la primera idea que venga a tu mente.</p> <p>¿Quién soy?</p>	<p>Elaborar un ensayo de 1 cuartilla donde respondan a las preguntas:</p> <p>1.A través de las actividades que realicé durante la sesión ¿Reconocí aspectos de mí</p> <p>Copias del ejercicio: Completar</p>

			-Baúl de los recuerdos	<p>¿Qué quiero hacer?</p> <p>¿Hasta dónde quiero llegar? ¿Cómo planeo lograrlo? Cuando estaba en secundaria yo quería ser... ahora pienso que...</p> <p>Mi familia piensa que yo debería...</p> <p>Mis temores sobre las carreras que me gustan son...</p> <p>Lo que dice la gente de la carrera que quiero estudiar es...</p> <p>Actividad 2: Presentación: La caja del autoconocimiento.</p> <p>Procedimiento</p> <p>Las y los alumnos se presentarán a partir de los artículos de la caja que se pidió en la sesión anterior (tarea 1-sesión 1), destacando: a) intereses, b) habilidades, c) talentos y d) cosas que no les gusta hacer.</p>	frases (anexo 2)	<p>que no suelo recordar con frecuencia?</p> <p>2. ¿Soy lo que me han dicho los(as) demás que soy?</p>
3	-Vocación y miedos: Los estereotipos que me obstaculizan.	-Evidenciar las fortalezas personales de cada alumno(a)	-Estudio de caso	<p>Actividad 1: El caso de Leo.</p> <p>Procedimiento:</p> <p>Se explicará al grupo cuales son los factores internos y externos que pueden impactar en la toma de decisiones vocacionales.</p> <p>Posteriormente, se repartirá una hoja con un caso a analizar.</p> <p>En equipos de cuatro personas identificarán tres factores externos que podrán afectar la decisión de Leo; las anotarán y compartirán con el grupo.</p> <p>Actividad 2: Imágenes distorsionadas.</p>	Copias del ejercicio: Caso de Leo (anexo 3).	<p>Tarea 1: Durante una semana, revisar la sección de anuncios clasificados, páginas de internet como indeed, talenteca, entre otras; recortar y pegar todos aquellos anuncios relacionados con la profesión de su interés, a manera de hacer un</p>
		-Favorecer la confianza personal y el reconocimiento interpersonal.	Análisis de imágenes		Presentación: imágenes	

		<p>-Debatir creencias o estereotipos relacionados con las profesiones.</p> <p>-Disminuir miedos, creencias o estereotipos que puedan dificultar la elección vocacional.</p>	<p>Role playing</p>	<p>Procedimiento:</p> <p>A través de una presentación se mostrarán imágenes sexistas y frases estereotipadas relacionadas con las profesiones. Cada imagen y frase tendrá un número asociado, la profesora preguntará ¿Qué ven en la imagen? ¿Refleja la realidad? ¿Qué opinan de la frase? ¿Es verdadera o falsa?</p> <p>Actividad 3: Admiramos tus miedos</p> <p>Procedimiento:</p> <p>Escribirán en una hoja, 5 miedos que tengan acerca de su futuro profesional y 5 creencias acerca de sus debilidades o aspectos que consideren como "limitaciones", por ejemplo: 1) Mi mamá siempre me dijo que yo no era bueno para las artes, 2) En la escuela, los maestros siempre me decían que no era bueno para los deportes y 3) Creo que me será difícil encontrar un trabajo porque no tengo habilidades sociales.</p> <p>Posteriormente, se formarán equipos de acuerdo al número de participantes con los que se cuente. Las y los alumnos en equipo, platicarán acerca de sus miedo o creencias (si no quieren hacerlo, se respetará su decisión), los roles que seguirán son: orientador educativo y alumno(a), los ejes que guiarán el intercambio de información son:</p> <p>1) ¿Qué podemos hacer para que estos miedos o creencias no nos afecten?</p> <p>¿Qué acciones podríamos hacer para erradicar estos miedos o creencias?</p>	<p>distorsionadas. (anexo 4).</p> <p>Hojas blancas</p>	<p>collage.</p> <p>Tarea 2: Investigar el nombre de tres personas que sirvan como referentes para la o el alumno y que puedan motivarlos(as) a elegir una carrera que ellos(as) consideran no serían capaces por creencias o estereotipos arraigados.</p>
--	--	---	---------------------	---	--	--

				Finalmente, se pedirá a cada equipo que comparta con el grupo cómo se sintieron y que les gustó o disgustó de la actividad.		
4	<p>Motivación: Piedra angular de la elección vocacional.</p> <p>Mercado laboral: Segregación sexual del trabajo.</p> <p>Cierre</p>	<p>Conocer y reflexionar sobre la situación de las mujeres y los hombres en el desempeño profesional y laboral de diferentes carreras.</p>	<p>Investigación social: Análisis del mercado laboral a través de un collage.</p> <p>Investigación de personajes representativos</p> <p>Mesa Redonda</p>	<p>Actividad 1: “La profesión de mi interés...”</p> <p>Cada alumno(a) expondrá su collage y de forma grupal elaborarán un análisis del mercado laboral de las diferentes profesiones.</p> <p>Actividad 2: Mis referentes</p> <p>Investigar el nombre de tres personas que sirvan como referentes para la o el alumno y que puedan motivarlos(as) a elegir una carrera que ellos(as) consideran no serían capaces por creencias o estereotipos arraigados.</p> <p>Cierre: “Los expertos hablan”</p> <p>Todos(as) imaginarán que son expertos en la principal carrera de su interés, coordinados por una moderadora (la orientadora), expondrán las ventajas y desventajas. La orientadora será la única que haga preguntas que hagan reflexionar a las y los alumnos y que pongan a prueba la certeza de lo que dicen.</p> <p>Posteriormente, se llegará a conclusiones relacionadas con:</p> <p>¿Cómo se sintieron al exponer sus ideas con argumentos firmes?</p> <p>¿Pudieron hacer frente al cuestionamiento de la orientadora? ¿Cómo los hizo sentir?</p>	Ninguno	

ANEXO 11

ANEXOS NUMERADOS DE ACUERDO CON LA PLANEACIÓN DEL TALLER (VER ANEXO

ANEXO 2

ACTIVIDAD: Explorando mi identidad.



Instrucciones: Es importante que contestes cada uno de los reactivos, sin analizar demasiado las respuestas, es la primera idea que venga a tu mente.

¿Quién soy?

¿Qué quiero hacer?

¿Hasta dónde quiero llegar? ¿Cómo planeo lograrlo?

Cuando estaba en secundaria yo quería ser... _____ ahora pienso que... _____

Mi _____ familia _____ piensa _____ que _____ yo debería... _____

Mis temores sobre las carreras que me gustan son...

Lo que dice la gente de la carrera que quiero estudiar es...

ANEXO 3**ACTIVIDAD: EL CASO DE LEO**

Instrucciones: Analiza el caso de Leo y elabora tu respuesta de acuerdo al planteamiento que se te presenta.

Caso

Leo ha explorado los factores internos que forman parte de su decisión profesional; con base en esto tiene la idea de estudiar gastronomía, pues considera que tiene las cualidades para ello. Sin embargo, existen ciertas condiciones que lo rodean y que forman parte del ambiente en el cual se desarrolla, tales condiciones se llaman factores externos y están relacionados con que:

- a. Su mamá y papá creen que la cocina es para mujeres.
- b. Su novia cree que es homosexual por querer estudiar una carrera para mujeres.
- c. Un amigo le comentó que es más fácil que las mujeres consigan trabajo de chef, que los hombres.

¿Cuáles crees que son los factores externos que pueden afectar la decisión de Leo, o que al menos debe considerar para tomar su decisión?



ANEXO 4

Actividad: Imágenes y frases estereotipadas



Los hombres enfermeros, son homosexuales o malos profesionales.

Las mujeres policías son lesbianas.

Ese trabajo es muy pesado, es sólo para hombres.

No te ves como deberías para tu profesión.

La cocina es para mujeres, te ves mal.

Eres hombre, no naciste para eso.

No es ambiente para mujeres, dedícate a otra cosa