



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 092 Ajusco
Coordinación de Posgrado

Especialización en Estudios de Género en Educación

Trabajo recepcional

El cuerpo sexuado: Construcción de subjetividades femeninas, masculinas
y no binarias en estudiantes de la Escuela Primaria “Constituyente
Ingeniero Julián Adame Alatorre”

Presenta: Maestra Ana Dalia Reyes Hernández

Asesora: Doctora Mónica García Contreras

Ciudad de México 2023



Ciudad de México, 03 de octubre, 2023

**APROBACIÓN DEL TRABAJO DE ESPECIALIZACIÓN
PARA LA OBTENCIÓN DEL DIPLOMA**

ROBERTO CARLOS MARTÍNEZ MEDINA
SERVICIOS ESCOLARES
PRESENTE

La alumna **Ana Dalía Reyes Hernández**, asesorada por la **Dra. Mónica García Contreras**, presentó el trabajo Recepcional titulado **"El cuerpo sexuado: Construcción de subjetividades femeninas, masculinas y no binarias en estudiantes de la Escuela Primaria "Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre"** para la obtención del Diploma, por lo que solicitamos a usted gire sus apreciables instrucciones para la expedición del mismo.

El Trabajo recepcional fue aprobado por el jurado formado por la asesora y dos lectoras:

Jurado	Nombre	Firma
Asesora	Mónica García Contreras	
Lector(a)	Miriam Edith de la Torres Vázquez	
Lector(a)	Jorge García Villanueva	

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
COORDINACIÓN DE POSGRADO S E P
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
COORDINACIÓN DE POSGRADO

cc p Estudiante
cc p Expediente



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	5
1.1 Políticas educativas en torno al género en educación	5
1.1.1 Políticas educativas de género en educación a nivel internacional	5
1.1.2 Políticas educativas de género en México: un breve acercamiento	10
1.1.3 Políticas de género en educación básica	15
1.1.4 Desigualdad en educación con respecto al género. Algunas cifras para entender el problema	17
1.2 Planes y Programas de Estudio (2011) en educación primaria	20
1.3 Contexto escolar	23
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO	27
2.1 Género: aproximaciones en torno al concepto	27
2.2 La configuración de las subjetividades sexuales	32
2.2.1 El proceso de subjetivación en los individuos. Las tecnologías del yo.	32
2.2.2 Judith Butler cuerpo, sujeción y resistencia	36
2.3 Los géneros subversivos	41
2.3.1 Masculino y femenino. El binarismo de género	41
2.3.2 La performatividad de género	45
2.3.3 Cuerpos sexuados. El análisis de Fausto Sterling	48

CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO	55
3.1 Elaboración y aplicación del diagnóstico	55
3.1.1 Participantes	55
3.1.2 Situación escolar de enseñanza	56
3.1.3 Construcción del instrumento de evaluación	56
3.1.4 Aplicación del diagnóstico	61
3.1.5 Registro de respuestas	61
3.2 Resultados del diagnóstico	62
3.2.1 Categoría 1. Códigos de vestimenta	62
3.2.2 Categoría 2. Códigos sociales	64
3.2.3 Categoría 3. Códigos sociales de conducta en la escuela	66
3.2.4 Categoría 4. Códigos referidos a la sexualidad	68
3.2.5 Categoría 5. Códigos familiares y domésticos	70
3.3 Comentarios finales	71
CAPÍTULO 4 PROPUESTA DE INTERVENCION PEDAGÓGICA	76
4.1 Taller: Deconstruyendo géneros. Procedimiento	77
4.1.1 Sesiones	77
4.1.2 Contenido de la intervención	77
4.2 Etapa I. Sexos no binarios	80
4.2 Etapa II. Expresión de género	84
4.3 Etapa III. Identidad de género	88
4.4 Etapa IV. Orientación sexual	92
4.5 Etapa V. Evitemos la discriminación a las diversidades	97
4.6 Etapa final. Cierre del proyecto-evaluación	102

CAPITULO 5 CONSIDERACIONES FINALES	105
5.1 Consideraciones en torno a la investigación documental y teórica	105
5.2 Consideraciones en torno al diagnóstico	107
5.3 Consideraciones en torno a la propuesta didáctica. Taller: deconstruyendo géneros	109
5.4 Consideraciones en torno a los objetivos de investigación	110

BIBLIOGRAFIA	112
---------------------	-----

ANEXO 1

ANEXO 1. Resultados instrumento de evaluación categoría 1	I
ANEXO 1. Resultados instrumento de evaluación categoría 2	II
ANEXO 1. Resultados instrumento de evaluación categoría 3	III
ANEXO 1. Resultados instrumento de evaluación categoría 4	IV
ANEXO 1. Resultados instrumento de evaluación categoría 5	V

ANEXO 2

ANEXO 2. A. Los cuerpos son...	VI
ANEXO 2.B. Hombres, mujeres e intersexuales, todes somos diferentes.	VII
ANEXO 2.C. No somos binarios	VIII
ANEXO 2.D. Transformando príncipes y princesas	IX
ANEXO 2. F. ¿Cuál es mi identidad?	XI
ANEXO 2.H. Orientaciones sexuales. Hablemos de multiplicidades	XII
ANEXO 2.I. Imaginando otras perspectivas	XIII
ANEXO 2.J. El vestido nuevo	XVI
ANEXO 2.K. Consecuencias de la discriminación	XVII

ANEXO 3

ANEXO 3. Instrumento diagnóstico subjetividades masculinas,
femeninas y no binarias en alumnos de la Escuela Constituyente
Ingeniero Julián Adame Alatorre

XXII

INTRODUCCIÓN

La subjetividad se refiere a la forma en que cada persona experimenta el mundo y se percibe a sí misma. Esta experiencia es moldeada por muchos factores, incluyendo la cultura, la educación, la raza, el género y la orientación sexual. En el caso del género, existen diferentes subjetividades que se relacionan con las identidades masculinas, femeninas y no binarias. En este trabajo realizaré una revisión teórica general de las subjetividades para esbozar cómo se constituyen socialmente.¹

La subjetividad masculina se refiere a la forma en que los hombres experimentan su género y se perciben a sí mismos. En muchas culturas, se espera que los hombres sean fuertes, dominantes y agresivos. La masculinidad tradicional se basa en la idea de que los hombres deben ser proveedores y protectores de sus familias y comunidades. Esta imagen de la masculinidad a menudo se representa en los medios de comunicación, la publicidad y la cultura popular.

Sin embargo, desde una perspectiva no convencional la masculinidad no es una experiencia universal, ya que, puede verse influenciada por diversos factores sociales y culturales lo que da lugar a experiencias y percepciones únicas.

Así mismo, la subjetividad femenina se refiere a la forma en que las mujeres experimentan su género y se perciben a sí mismas. En una gran cantidad de contextos sociales, se espera que las mujeres sean sumisas, delicadas y dependientes de los hombres. La feminidad tradicional se basa en la idea de que las mujeres deben ser cuidadoras y emocionales, y en muchos casos su papel principal es el de ser madres y esposas. Esta imagen de la feminidad a menudo se representa en los medios de comunicación, la publicidad y la cultura popular.

Al igual que en el caso de la masculinidad, la feminidad no es una experiencia universal y hay muchas formas de ser mujer. Algunas mujeres pueden no identificarse con los estereotipos tradicionales de la feminidad y pueden sentirse alienadas de la imagen a la que socialmente se les ha relegado.

Históricamente tanto las subjetividades masculinas como las femeninas se han construido desde una perspectiva binaria que deja poco espacio para expresiones

alternas a estas dos expresiones de género (masculino/femenino) y sexuales (hombre/mujer). Esta situación genera rígidos estereotipos sociales que orientan la vida cotidiana de las personas y desde luego de las y los estudiantes de educación básica en el mundo.

La subjetividad no binaria, por su parte, se refiere a la forma en que las personas que no se identifican completamente como hombres o mujeres experimentan su género y se perciben a sí mismas. Las personas no binarias pueden identificarse como género fluido, andrógino, neutro o cualquier otra identidad que no se ajuste al binarismo tradicional. A menudo se sienten excluidas de los espacios y las normas de género convencionales y pueden enfrentar discriminación y prejuicios.

Desde esta perspectiva se pretende explorar las subjetividades masculinas, femeninas y no binarias en alumnas y alumnos de quinto grado de primaria con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que pueda incidir directamente en la configuración de subjetividades más equitativas e igualitarias entre los sexos y géneros.

En el capítulo 1 se brinda un marco contextual que aborda de manera somera las principales políticas educativas que se han elaborado con respecto al género en educación. Se comienza con un acercamiento a los esfuerzos que a nivel internacional se han realizado en este ámbito para posteriormente brindar un breve recuento de las principales políticas realizadas para el caso mexicano, para ello se recurre a documentos gubernamentales como los son los Planes Nacionales de Desarrollo o los Programas Nacionales de Educación de diferentes gobiernos desde la década de los ochenta.

Se prosigue con un vistazo a lo contenido en Planes y Programas de Estudio (2011) de educación básica para ubicar la manera bajo la cual se inserta la perspectiva de género en los mismos. Se finaliza este capítulo con una mirada al contexto escolar dentro del cual se desarrolló esta investigación. Dentro de esta última parte se incluyen características generales de las y los estudiantes, la comunidad escolar y en general de entorno dentro del cual se lleva a cabo este estudio.

Una vez contextualizados los sujetos y el entorno escolar, se prosigue en el capítulo 2 a encuadrar el enfoque teórico desde el cual se construyen los postulados que sustentan este trabajo. Para iniciar se aborda teóricamente el concepto de género desde diferentes autoras y autores como Teresita De Barbieri (1996).

Posteriormente, se presenta un esbozo sobre la forma en la cual las y los individuos construyen sus subjetividades, principalmente desde el referente de Michel Foucault y Judith Butler. Para cerrar el apartado de reflexiona sobre los géneros subversivos (incluyendo a la intersexualidad) mismos que cuestionan el binarismo de género tradicionalmente heredado en nuestra sociedad.

Por otra parte, dentro del capítulo 3 se describen las generalidades del instrumento diagnóstico aplicado a alumnas y alumnos de la Escuela Primaria Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre. Se delinea la forma de construcción del mismo, los valores asignados y los resultados obtenidos los cuales fueron utilizados para elaborar la propuesta pedagógica. Se finaliza este apartado con la puntualización de los elementos problemáticos que servirán de base para la construcción del taller pedagógico propuesto.

En el capítulo 4 se presenta el diseño del taller denominado: *Deconstruyendo géneros*, desde el cual se busca promover la configuración de subjetividades de género equitativas e igualitarias. Se desglosan las cartas descriptivas para cada sesión y se describen a profundidad los elementos de cada secuencia didáctica presentada.

Se concluye en el capítulo 5 con los comentarios finales, analizando el cumplimiento de los objetivos planteados, así como las apreciaciones que de manera profesional dejó este trabajo en la investigadora.

Para cerrar este tópico cabe mencionar los objetivos generales y particulares de investigación.

Como objetivos generales se plantearon:

- ❖ Identificar y analizar las subjetividades femeninas, masculinas y no binarias presentes en alumnas y alumnos de la escuela primaria “Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre”.

- ❖ Diseñar e implementar una estrategia pedagógica que permita a los estudiantes la construcción de subjetividades desde una perspectiva de equidad de género.

El objetivo específico consistió en:

- ❖ Describir la configuración histórica del cuerpo como objeto de saber y de poder desde algunas posturas de los estudios de género.

Los puntos anteriores orientaron todo el cuerpo de esta investigación.

CAPÍTULO 1

MARCO CONTEXTUAL

1.1 Políticas educativas en torno al género en educación

En las últimas décadas se ha puesto de relieve entre diversos organismos internacionales la necesidad de implementar políticas públicas destinadas a la promoción de la equidad de género en educación. Esto en gran medida responde a las demandas hechas por algunos sectores de la sociedad para lograr la igualdad entre géneros (entre ellos el movimiento feminista) ante la creciente problemática de violencia y disparidad de oportunidades para niñas y niños en nuestro país.

Es por lo que a continuación se acotan de manera somera las políticas educativas más relevantes implementadas internacionalmente en materia de género, para posteriormente describir los esfuerzos en este orden que se han realizado en nuestro país. Como segundo punto se retoman las políticas educativas de género en México y algunas cifras que resultan relevantes para evidenciar la desigualdad por género en la educación mexicana. Los elementos anteriores resultan cruciales para señalar la importancia de la realización de estudios y propuestas pedagógicas de género que promuevan la construcción de subjetividades masculinas, femeninas y no binarias fundamentadas en la diferencia y equidad como ejes rectores.

1.1.1 Políticas educativas de género en educación a nivel internacional

Las políticas educativas son un campo de acción por medio del cual se pueden disminuir las brechas entre géneros, pero también hacen evidentes las disparidades sociales existentes. Pero ¿qué entendemos por investigación de género? “Género - como pregunta investigativa- articula la conciencia histórica, las instituciones, los procesos y las experiencias desde una dimensión simbólica y normativa, interrogándose ética y políticamente por las experiencias situadas de mujeres y hombres en sus múltiples atravesamientos” (González, 2017: 10).

Plantear género como pregunta y no como concepto según la autora permite observar las interacciones entre hombres y mujeres y no cortar el análisis con sesgos sexistas

fraccionados. Es así como la investigación desde una perspectiva de género se vuelve crucial para la educación si lo que se pretende es la consolidación de espacios en donde pueda tener lugar la promoción de subjetividades equitativas e igualitarias.

Entrando en materia, se puede iniciar destacando que a nivel internacional son diversos los esfuerzos que se han generado para la inserción de políticas de género. Ya en el año de 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estableció la Declaración de los Derechos Humanos en donde se especifica que: "(...) todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...). Toda persona tiene los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo (...)" (ONU, 1948, p. 2); sin embargo, hasta la actualidad, estas intenciones siguen siendo un objetivo por cumplir, ya que en el orden de las sociedades modernas todavía no existe una igualdad efectiva en torno a los sexos según afirma la propia ONU.

Por otra parte, en el año de 1990 en la Conferencia Mundial de Educación para Todos del año 1990 que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia los estados adquieren el compromiso de cumplir con la alfabetización universal plena para el año 2000 y se definen seis objetivos de entre los cuáles únicamente el número 3 alude a las cuestiones de género y versa así: "Reducción a la mitad de los niveles correspondientes a 1990 en cuanto a analfabetismo en adultos con especial atención a la alfabetización de las mujeres (UNESCO, 2000:5)".

Como podemos observar tanto la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 como los esfuerzos realizados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990 representan referentes importantes para la elaboración a nivel global de las políticas de género en nuestros días. Estas políticas si bien, se referían a cuestiones de inclusión de género (en este caso de las mujeres) de una manera muy general, sentaron las bases de las políticas subsecuentes de diversos organismos internacionales.

Ya en el año 2000 dentro del Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar, Senegal se establece *El Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, en dónde el objetivo número cinco de seis establecidos señala la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza

primaria y secundaria, proyectando para 2015 la igualdad en la educación (Marco de Acción de Dakar, 2000: 19).

Por otra parte, López (2021) indica que en el año 2011 la ONU elabora el primer informe sobre la Declaración de los Derechos Humanos con orientación sexual e identidad de género denominado: *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*. En este documento, y tomando como referencia el informe de 1948 se enumeran una serie de obligaciones de los estados orientadas a eliminar la violación de derechos humanos por motivo de orientación sexual, e identidad de género. Este informe también reconoce que en la educación formal se replican prácticas discriminatorias indicando que:

(...) los niños considerados demasiado afeminados por los demás niños o las niñas consideradas poco femeninas sufren burlas y en ocasiones los primeros golpes por su apariencia y comportamiento, que no encajan en la identidad de género heteronormativa en el patio de las escuelas primarias (ONU, 2011: 20).

En este sentido como acota López (2021) la ONU insta a las naciones a comprometerse con la "(...) protección del derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de la persona, independientemente de la orientación sexual o la identidad de género" (ONU, 2011: 5).

Continuando con la descripción de los esfuerzos de este organismo internacional tenemos que, la ONU ha puesto como prioridad global el Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 5 Igualdad de Género de la Agenda 2030 (ONU, 2015), poniendo de manifiesto la importancia que tiene la educación para lograr este objetivo (UNESCO, 2017); aunque como ya se indicó al inicio de este tópico el mismo organismo reconoce que las disparidades de género en educación representan aún un reto para las naciones de todo el mundo.

Resulta también conveniente hacer alusión al informe elaborado por la UNESCO en el año 2011: *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género* en donde se busca documentar las leyes y prácticas discriminatorias y los actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género y la forma en que la

normativa internacional de derechos humanos podía aplicarse para poner fin a la violencia y a las violaciones de los derechos humanos motivadas por la orientación sexual y la identidad de género.

Para el caso de América Latina destaca a fechas más recientes el documento elaborado por la UNESCO (2021) denominado: *Políticas de educación y equidad de género. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*, en donde se relata el estado de la cuestión en algunos países del área referenciada. En este estudio se describen a profundidad el estado actual de las políticas educativas en América Latina en 19 países de la región: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela.

Se establece que en las últimas cuatro décadas ha habido esfuerzos por parte de algunas organizaciones internacionales para disminuir las brechas de género en educación. Prueba de lo anterior es que en el año de 2000 se identificó a la igualdad de género como objetivo del desarrollo del milenio. El informe identifica tres tipos de trayectorias en los países evaluados:

1. Trayectorias truncadas. Estos países han sufrido importantes cambios y reveses en el desarrollo de sus políticas educativas de igualdad y equidad de género durante los últimos 15 años. Tensiones religiosas y políticas han llevado al país a entender el género como una ideología que atenta contra la concepción “natural del ser humano”, prohibiendo a través de decretos o leyes cualquier alusión o implementación de la teoría/ideología de género. Esta situación se presenta en Brasil, Paraguay y Panamá.

2. Trayectorias desconocidas o inconclusas. Estas se presentan en países que han realizado importantes avances y compromisos, pero que no es posible conocer hoy en día, a través de la información generada por sus agencias, el verdadero estado de su política educativa de igualdad y equidad de género actuales. La totalidad de estos países generaron sus últimos documentos o informes abiertos y de acceso digital en la primera mitad del 2000. La totalidad de ellos han tenido políticas educativas de igualdad y equidad de género; no obstante, debido a la falta de información, no es posible conocer los grados en los que se enfoca. Esta situación se presenta en Honduras, Cuba, Guatemala, Nicaragua y Bolivia.

3. Trayectorias avanzadas. Estas son de países que, según la evidencia, han continuado su producción de reforzamientos por medio de políticas o estrategias en torno a las políticas educativas de igualdad y equidad de género. Estos países muestran avances desde mediados de 2015 en adelante. Sus políticas de educación y género parecen más complejas, así como las temáticas que estas abarcan. Los países que muestran trayectorias avanzadas son Argentina, Chile, El Salvador, Ecuador, México, Uruguay, Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Perú (UNESCO, 2021: 10).

En el caso de nuestra nación, el documento menciona que México es uno de los pocos países que han delineado políticas educativas para educación primaria en temas de género. De esta forma, para el 2008 se contaba ya con una ley específica sobre la inclusión con leyes educativas que mencionan explícitamente el enfoque de género en educación básica. En el apartado siguiente ahondaré sobre las políticas realizadas para México en materia de género y educación.

Este informe concluye con la observación de que si bien, ha habido un avance significativo respecto a las desigualdades referidas a educación y género en Latinoamérica, esto no ha generado avances notables en la generación de políticas de igualdad de oportunidades y equidad de género para la educación primaria que aborden aspectos específicos del logro de aprendizajes. Lo anterior resulta relevante, ya que, da muestra de que muchos de los esfuerzos en esta materia se han quedado en el nivel macro de operación, pero a nivel micro, es decir, en políticas que favorezcan la consolidación de acciones en el aula aún es un tema pendiente en la agenda.

Hasta aquí se han descrito someramente algunas de las políticas educativas más importantes que se han puesto en marcha en las últimas décadas a nivel internacional. Esto resulta crucial para contextualizar la problemática de género y la construcción de subjetividades igualitarias desde la generalidad de cada país hasta la especificidad del aula.

Se puede concluir que en las últimas décadas ha habido una preocupación por parte de los organismos internacionales para identificar, describir y atender las cuestiones sociales en torno al género. Como ya he mencionado, si bien, esto no necesariamente representa una conexión directa con la modificación de las prácticas habituales de la

vida cotidiana, si es un referente indispensable para la acción de los individuos y colectivos que día a día luchan en pro de la igualdad de género.

En el apartado siguiente se describirán los esfuerzos en este rubro realizados en México.

1.1.2 Políticas educativas de género en México: un breve acercamiento

Como hemos revisado hasta este momento, diversos son los esfuerzos que en el orden de las políticas educativas se han realizado a nivel mundial. La importancia de este tipo de política radica en que éstas: “(...) son instrumentos del estado, que realizan acciones bajo la visión de un proyecto educativo del gobierno en turno, incorporan la dimensión de género y cuestionan el eje sobre el cual se ha construido la política (...)” (Velazco, 2010:398). En el caso mexicano, como acota la UNESCO (2021) el avance en este rubro ha sido notable con respecto a América Latina.

Para comenzar se puede indicar que el artículo 3º constitucional referido a la educación indica que la educación que imparta el estado:

(...) contribuirá a fortalecer la convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y el respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona (...) los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (citado por González, 2017: 192).

Así mismo, la Ley General de Educación, indica en el artículo 8º que:

El criterio que orientará la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan (...) luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos (...) los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación especialmente la ejercida en contra de las mujeres (citado por González, 2017: 192).

Por otra parte, un antecedente importante se representa por el Programa de Modernización Educativa 1988-1994 (PME) en el cual se muestra la problemática existente alrededor de la igualdad de oportunidades con respecto al género en México. Este programa indica que la reprobación y la deserción son vistas de manera genética, y esto se traduce en una reproducción de las jerarquías de género por omisión, propiciando una “ceguera de género” difícil de erradicar. Así mismo, desde el año de

1993 la Ley General de Educación establece en su capítulo 1 y 2 la igualdad de oportunidades educativas para toda la población.

En este orden de ideas en el Programa Nacional de Educación 1995-2000, se escribe lo siguiente:

La única vez que se refieren al género [...] como una mala broma asientan: “Un factor que debe tomarse en cuenta en el diagnóstico es el género. La mujer ocupa una posición de enorme importancia en el hogar (...)”. Este argumento fue esgrimido por los liberales del siglo XIX para apoyar que las mujeres tuvieran acceso a la educación y, si bien fue una postura progresista en su momento, actualmente es del todo contradictorio utilizar este argumento desde un enfoque de género. Centrarse en el papel reproductivo de las mujeres, responsabilizándolas de la prole y vinculándola a los espacios privados, favorece el perpetuar los estereotipos de género. (González, 2000: 28 Citado por Vázquez 2012).

Con el pasar de las décadas la inclusión de una perspectiva de género en las políticas educativas se fue incrementando y haciendo más explícito. Ya en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se vislumbra con más claridad este enfoque y se menciona como intención primordial: “(...) reducir la brecha de género en escuelas de educación intercultural y bilingüe, de manera que para 2006 esta haya descendido” (SEP, 2001: 135). Como indica Vázquez (2012) en lo que se refiere a diseño curricular, programas de estudio y libros de texto en este periodo se incorporó la perspectiva de género; así mismo según la Secretaría de Educación Pública en los materiales de apoyo a la docencia se prestó atención al lenguaje para evitar estereotipos de género en este campo, así como en imágenes y contenidos desde preescolar hasta secundaria.

Por otra parte, el posterior Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007) integra en el eje 3 referido a la Igualdad de Oportunidades los siguientes objetivos: reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas; eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual.

González (2017) también hace la observación de que progresivamente se fue incorporando un lenguaje relativo a la perspectiva de género. Por ejemplo, para el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013):

(...) el cual a diferencia del programa anterior (2007-2012) donde los transversales eran educación sexual y género, medio ambiente y cultura de la paz- se plantean tres líneas de acción transversales: 1) Democratizar la productividad, b) Gobierno cercano y moderno; y 3) Igualdad de oportunidades y no discriminación a las mujeres (González, 2017:60).

En lo que respecta a la administración del gobierno actual se puede acotar que dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019) no se establece un apartado específico que haga alusión a la equidad o enfoque de género en educación. La tabla 1 resume los apartados en los cuales este plan hace referencia a alguna cuestión de género.

Como podemos observar dentro del PND 2019-2024 no se incluyen a profundidad acciones, programas o estrategias específicas con respecto al tema que nos atañe. Esto es representativo si lo confrontamos con sus antecesores descritos al principio de este apartado.

No obstante, el Programa Sectorial de Educación 2019-2024 (2019) contiene como el primero de sus seis objetivos prioritarios el de “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (PND, 2019: 194). Este documento también establece que fue realizado con base entre otros ordenamientos a los dispuestos en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres; y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Tabla 1. Referencias del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en cuestiones de género

Apartado	Alusión	Página
Principio rector: No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera.	Propugnamos la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.	12
Cambio de paradigma en seguridad. Estrategias específicas.	12. Se pondrá especial énfasis en el combate a los crímenes que causan mayor exasperación social como los delitos sexuales, la violencia de género en todas sus expresiones, la desaparición forzada, el secuestro y el asalto en transporte público.	30
Libertad e igualdad	El gobierno federal priorizará las libertades por sobre las prohibiciones, impulsará los comportamientos éticos más que las sanciones y respetará escrupulosamente la libertad de elección de todos los ciudadanos en todos los aspectos: las posturas políticas e ideológicas, las creencias religiosas, las preferencias sexuales.	37-38
Libertad e igualdad	En el presente sexenio el quehacer gubernamental impulsará la igualdad como principio rector: la igualdad efectiva de derechos entre mujeres y hombres, entre indígenas y mestizos, entre jóvenes y adultos, y se comprometerá en la erradicación de las prácticas discriminatorias que han perpetuado la opresión de sectores poblacionales enteros.	38

Fuente: Elaboración propia con datos del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019)

Como menciones generales a la equidad de género en educación en este programa se tienen las siguientes:

- Incrementar, de manera sostenida, las becas de licenciatura y posgrado para la integración de mujeres en carreras en áreas de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.

- Coordinar apoyos con otras dependencias y organismos para una atención integral, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados.
- Crear universidades públicas de vocación comunitaria y sostenibles, con modelos educativos innovadores, inclusivos, accesibles y pertinentes, que respondan a las necesidades productivas locales, en entornos de alta o muy alta marginación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género.
- 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.
- 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, con la participación de pueblos indígenas en la construcción de modelos educativos pluriculturales.
- Generar mecanismos de participación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, al interior de cada escuela para que niñas, niños y adolescentes puedan expresar sus necesidades, ideas, gustos y preferencias, y contribuyan a la inclusión social y la toma de decisiones. (PND, 2020)

Se puede observar que este programa contiene consideraciones importantes, sin embargo, no se especifican las acciones específicas que se pondrán en marcha para la consolidación de estas intenciones.

Por último, resulta relevante señalar algunas leyes y programas que si bien, no se relacionan de manera directa con la educación han sido parteaguas en la defensa de la mujer.

En primer lugar, destaca la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres publicada en agosto de 2006 que busca regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y establecer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten hacia el cumplimiento de la igualdad de género, promoviendo el empoderamiento de las mujeres.

Así mismo, resulta la entrada en vigor en febrero de 2007 de la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (última reforma 2023) tiene por objetivo prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, mediante una coordinación entre el gobierno federal, estados y municipios, y con ello garantizar para las mujeres el acceso a una vida libre de violencia.

Por último, el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres PROIGUALDAD 2020-2024, es el programa especial del Gobierno de México que contiene las principales estrategias y acciones que las entidades y dependencias de la Administración Pública Federal deberán poner en marcha para garantizar los derechos de las mujeres y disminuir la violencia en su contra. PROIGUALDAD 2020-2024 establece seis objetivos estratégicos para los próximos cuatro años: autonomía económica, salud y bienestar, cuidados, no violencia, participación igualitaria de las mujeres en todos los ámbitos y la construcción de entornos seguros y en paz.

Hasta aquí, el breve recuento que se ha realizado ha servido para contextualizar el campo de acción a nivel macro sobre el cual se ha ido integrando el enfoque de género en educación. Desde luego, esto es relevante si buscamos entender el campo de acción en el cual la sociedad, específicamente nuestras niñas y niños van construyendo sus subjetividades.

En el punto siguiente se retomarán algunas políticas con perspectiva de género dirigidas a la educación básica.

1.1.3 Políticas de género en educación básica

Se han mencionado hasta este punto las políticas de género más relevantes a nivel internacional en nuestro país. No obstante, el tema de nuestro estudio se centra en la educación básica, es por ello por lo que en este tópico se describen someramente algunas de las principales decisiones y acciones referidas a políticas de género en este ámbito. Cabe resaltar que no se pretende exhaustividad, si el lector desea un análisis más detallado de esta problemática puede remontarse a la obra: *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica* (González, 2017) el cual representa el referente teórico fundamental de las siguientes líneas.

Comencemos señalando que un parteaguas en el ámbito de las políticas de género lo representa la creación en el año 2001 del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). La creación de INMUJERES propició la elaboración de materiales con perspectiva de género en colaboración con la SEP. Por ejemplo, ambas instituciones editaron un curso de capacitación magisterial (2003-2005) en el cual se incluyen temas relevantes como estereotipos, socialización y sexismo, currículo oculto y coeducación; así como un manual editado por INMUJERES en 2005 que aborda el tema de la homofobia (González, 2017:30).

En esta tónica, en el entonces Distrito Federal, se estableció en 2004 la Unidad de Orientación, Prevención y Atención a la Violencia de Género que atendió problemáticas en las escuelas.

En el contexto de la gestión de Felipe Calderón Hinojosa como presidente de México (2007-2012) el SNTE negoció con la SEP la formación magisterial en género y educación. La casa para la cultura del maestro convocó a PUEG-UNAM, al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) del Colegio de México y a la Especialización en Género de la UPN- Ajusco a diseñar el diplomado “Repensar las relaciones de género para construir la equidad en la escuela” dirigido al magisterio de la República Mexicana. Así mismo, los Centros de Maestros inician cursos de género y educación como parte de la formación permanente de los docentes (González, 2017).

También González (2017) destaca que la SEP ha desarrollado algunos programas piloto dirigidos a escuelas primarias y a algunas secundarias de nuestro país implementados entre 2008 y 2012 como son: a) Escuelas abiertas para la equidad y; b) Equidad; el respeto es la ruta; y promoción de la participación de actores sociales.

Por otra parte, durante el gobierno de Vicente Fox se origina la Unidad de Equidad de Género que se convirtió en la Dirección General Adjunta de Equidad de Género (DGAEG) en donde se trabajó la violencia de género y la salud sexual. La UNAM se suma a los esfuerzos para analizar los libros de texto y que éstos incorporen la perspectiva de género y diseña algunos cursos en forma de libros para la *Equidad de género y prevención de la violencia* dirigidos a nivel preescolar, primaria y secundaria.

Así mismo, la SEP y el SNTE operaron en Guadalajara el programa de formación docente (PROVIOLEM) para prevenir la violencia contra las mujeres en la escuela operado en los 31 estados de México y también el Distrito Federal. González (2017) indica que el último libro editado por la SEP, mediante la Subsecretaría de Educación Básica, fue *Educación integral de la sexualidad* en el año 2012, este material fue dirigido a profesoras y profesores de educación primaria. Por cuestiones administrativas esta dependencia se trasfiere en noviembre de 2006 de la Subsecretaría de Evaluación a la Oficialía Mayor de la SEP. Con ello comienza a dirigir sus políticas a la educación media y superior esto repercutió en que las políticas y materiales destinados a este sector disminuyeron su producción después de esta fecha.

Con el breve esbozo que se realizó en las líneas antecedentes podemos configurar un paisaje en el cual la perspectiva de género ha logrado introducirse como política educativa en la educación primaria. El camino es arduo y se enfrenta aún a muchas problemáticas. Es por eso por lo que a continuación se revelarán algunas cifras que pueden dar cuenta de la desigualdad en educación para los distintos géneros.

1.1.4 Desigualdad en educación con respecto al género. Algunas cifras para entender el problema.

La promoción de subjetividades equitativas e igualitarias debe enmarcarse en un contexto real que tome en cuenta el acceso que nuestras niñas, niños y jóvenes tienen a los servicios educativos. Esto sirve para hacer conciencia de que si bien, las políticas educativas, los planes y programas de estudio y la práctica pedagógica de cada docente pueden centrarse en disminuir las brechas entre individuos, esto no se desarrolla en un ambiente de acceso igualitario; por el contrario, históricamente el acceso a los servicios educativos ha sido sesgado por una limitante de género en lo que respecta a hombres y mujeres.

En este orden de ideas tenemos que, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH, 2018), en México las mujeres representan el 51.5% del total de población frente a un 48.5% de hombres (de un total de 124.91 millones de personas).

No obstante, de que aproximadamente por cada 100 mujeres hay 96 hombres y a pesar de que en niveles como la educación superior las cifras de ingreso y egreso son cada vez más equitativas; los números no son tan alentadores para mujeres sin ninguna instrucción, ya que, en este punto las mujeres se colocan en un 60% frente a sus congéneres con un 40% (Tabla 2), es decir, del cien por ciento de personas que no han tenido acceso a la educación formal, más de la mitad es representado por mujeres. Lo anterior nos da una idea de la segregación que aún permanece para el ingreso a la educación de las mujeres frente a los hombres a nivel nacional.

Tabla 2. Distribución porcentual de población de 15 años y más por nivel de instrucción aprobado¹ según sexo.

Nivel de instrucción aprobado	Total	Hombres	Mujeres
Ninguno	100.0	40.0	60.0
Preescolar	100.0	38.8	61.2
Primaria	100.0	46.8	53.2
Secundaria	100.0	48.0	52.0
Medio superior²	100.0	46.8	53.2
Superior²	100.0	50.8	49.2

¹Año máximo aprobado en la escuela, por el integrante del hogar de 15 o más años dentro del Sistema Educativo Nacional.

² Incluye los estudios de preparatoria y bachillerato, normal y carrera técnica o comercial

³ Incluye los estudios de profesional, maestría y doctorado.

Fuente: INEGI. Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer datos nacionales (2020).

Es así como, en la tabla 2 se puede observar cómo el nivel escolar cursado es significativamente mayor en preescolar para el caso de los hombres y aunque va disminuyendo con el avance de los niveles escolares la tendencia permanece hasta educación superior en donde el número de estudiantes matriculados se va equiparando. Cabe destacar que en este último punto el ingreso a profesiones dista de ser equitativo y se observa según Lechuga (2018) una carga de mujeres en carreras como: artes y humanidades; ciencias sociales, administración y derecho; educación y salud. Mientras

que la matrícula masculina prevalece mayoritariamente en carreras como: agronomía y veterinaria; ciencias naturales, exactas y de la computación; ingeniería, manufacturas y construcción y servicios (Tabla 3).

Tabla 3. Matrícula en educación superior por campo de formación académica según sexo, (Ciclo escolar: 2015/2016) (en porcentajes)

Campo de formación académica	Hombres	Mujeres
Licenciatura universitaria y tecnológica	50.90	49.10
Agronomía y veterinaria	64.80	35.20
Arte y humanidades	43.68	56.32
Ciencias naturales, exactas y de la computación	56.79	43.21
Ciencias sociales, administración y derecho	42.66	57.34
Educación	26.41	73.59
Ingeniería, manufactura y construcción	72.81	27.19
Salud	34.69	65.31
Servicios	68.10	31.90
Posgrado	47.53	42.87
Agronomía y veterinaria	52.32	47.68
Artes y humanidades	48.83	51.17
Ciencias naturales, exactas y de la computación	56.07	43.93
Ciencias sociales, administración y derecho	48.57	51.43
Educación	33.08	66.92
Ingeniería, manufactura y construcción	68.74	31.26
Salud	44.89	55.11
Servicios	62.59	37.41

Nota: la información corresponde a la modalidad escolarizada. a Incluye técnico superior y licenciatura en educación normal, b Incluye especialidad, maestría y doctorado. Fuente: elaboración propia con datos del INEGI. Fuente: Lechuga (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. México, UNAM.

Con base en las cifras anteriores se podría establecer que las brechas de ingreso y permanencia en la educación se van acortando cada vez más, sin embargo, cabe cuestionarse hasta qué punto estos grados de escolarización han permitido una movilidad en las concepciones de género, ya que:

Los estereotipos de género simbolizados de modo excluyente y antagónico, el maniqueísmo con que fueron tratados los asuntos femeninos y la cotidiana sumisión con la que se trató a la mayoría de las mujeres (mexicanas) durante el siglo XIX y antes, continúa en el siglo XXI (Serrano, 2006:75).

Las ideas y estadísticas descritas con anterioridad son relevantes, ya que, se ha de tener en cuenta que las condiciones de acceso y permanencia de los individuos al ámbito escolar formal no es la misma en todos los contextos.

Debido a que las cifras están construidas desde una perspectiva binaria es difícil inferir para el caso del género no binario la segregación invisible o manifiesta que enfrenta en este sentido. El Diagnóstico nacional sobre la discriminación personas LGBTI en México (2018), realizado por la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) y Fundación Arcoíris, muestra que el espacio educativo donde más discriminación enfrentaron las personas LGBTI fue la secundaria (37 %), seguida de la preparatoria (20 %); en tercera posición se colocó la primaria (14 %), y finalmente la educación superior (10 %). Lo anterior arroja luz sobre las dificultades que enfrentan las personas disidentes sexualmente en nuestro país.

Ante el panorama anterior y dentro del ámbito que nos ocupa, podemos notar la importancia de generar investigaciones y propuestas pedagógicas concretas que contribuyan a comprender, analizar y transformar la práctica educativa dentro de una perspectiva de género equitativa e igualitaria.

En el apartado siguiente se dará paso a la descripción de los planes y programas de estudio sobre los cuales opera la educación primaria actualmente, desde luego identificando aquellos elementos que nos permitan entender la problemática de género en este nivel.

1.2 Planes y Programas de Estudio (2011) en educación primaria

Los planes y programas de estudio de cualquier nivel educativo son un referente indispensable de las intenciones educativas. Para el caso de educación primaria el plan de estudios vigente es el que entró en vigor en el año 2011. Aunque en la presente gestión se ha establecido que se está elaborando un nuevo plan de estudios éste aún

no entra en operación ni ha sido diseñado en su totalidad (hasta el momento en el que se realiza la presente investigación). Es por lo que a continuación analizaré brevemente (en lo que respecta a cuestiones de género) el plan de estudios de educación primaria.

El Plan de Estudios de Educación Básica 2011 forma parte de la denominada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). México inauguró este ciclo de manera progresiva: en preescolar se inició en 2004; en secundaria en 2006; la reforma de bachillerato tuvo lugar en 2008; y la de educación primaria en la transición entre 2008 y 2009 (Plan de estudios, 2011). Dentro de la RIEB se integran varios ámbitos y se proponen mejoras en la infraestructura de los edificios escolares, acceso formación docente de calidad y la integración de padres y madres de familia como miembros de la comunidad escolar.

Destacan entre los doce principios que componen el Plan y Programa de Estudios para Educación Básica 2011 el octavo de ellos que se refiere a la necesidad de favorecer la inclusión para atender la diversidad y establece que:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva (...) Inclusiva por que se ocupa de reducir al máximo la desigualdad de acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (Plan de Estudios de Educación Básica. 2011: 35).

Cabe destacar que, si bien el principio educativo descrito alude a la inclusión y a la diversidad, esto no se hace precisamente con referencia a la diversidad de género. A grandes rasgos a lo largo del Plan se hace mención constante del respeto a la diversidad, pero desde el aspecto de la interculturalidad y no desde el ámbito de la perspectiva de género.

Por otra parte, en el principio educativo número nueve si se establece que se han de incorporar temas de relevancia social, entre los cuales se citan la atención a la

diversidad, la equidad de género, la educación sexual, entre otros (Plan de Estudios de Educación Básica. 2011).

A pesar de que el Plan establece que para su construcción se ha atendido la perspectiva de género en este documento aún no se incluye un lenguaje inclusivo y éste se justifica porque:

El Plan, los programas de estudio y guías para los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria la Secretaría de Educación Pública empleará los términos: niño(s), adolescentes, jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s) y docente(s), aludiendo a ambos géneros con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género (Plan de Estudios Educación Básica, 2011: 13).

En lo que respecta a los Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro quinto grado 2011 tenemos que dentro de la asignatura de ciencias en el ámbito de Desarrollo humano y cuidado de la salud se contempla la prevención de la violencia de género y el abuso sexual relacionado con el consumo de sustancias adictivas y además se “(...) busca fortalecer la autoestima, la equidad de género y la valoración del cuerpo humano como algo único e insustituible (Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro quinto grado 2011: 99)”.

Así mismo, dentro de los contenidos de Formación Cívica y Ética se establece que se ha de favorecer el reconocimiento de diversos rasgos culturales, más allá de su lengua, cultura, género, religión, condición de salud o socioeconómica. Igualmente, dentro de esta asignatura se inserta como elemento transversal la perspectiva de género y la educación sexual entre otras temáticas.

Para el caso de Educación Física se establece que se debe organizar la enseñanza de manera tal que incluya “(...) respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y, sobre todo, en la comprensión por parte del alumno de la diversidad y multiculturalidad en la que debe aprender a convivir insustituible” (Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro quinto grado 2011: 202).

A modo de resumen se puede indicar que en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 para primaria se establecen menciones muy esporádicas sobre la perspectiva de género. Dentro del Programa de Estudios para quinto grado, como hemos observado, se integran más cantidad de aspectos que aluden a la perspectiva de género, sin embargo, no logran consolidarse de manera consistente en la malla curricular y a lo largo de todo el documento.

Desde este antecedente se observa la necesidad de atender la promoción de la construcción de subjetividades diversas con enfoque de género dentro de las aulas en educación básica, de ahí la relevancia de intervenciones como la que se propondrá en el presente trabajo.

1.3 Contexto escolar

Como he mencionado al inicio de este apartado las políticas y esfuerzos de organismos internacionales para la promoción de la equidad de género son relevantes para el cambio de perspectiva social. Sin embargo, esto no es suficiente, debido a que, estas intenciones se han de aterrizar en el plano de la realidad en la que operan las escuelas de cada región. Siguiendo a Foucault (2008) se puede establecer que las relaciones de poder (en las cuales se encuentran inscritas ineludiblemente las identidades de género) están presentes en cada uno de los ámbitos de la vida cotidiana.

Es así como, la presente investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre ubicada en la alcaldía de Coyoacán, CDMX. Este centro escolar cuenta con una población de aproximadamente 504 estudiantes hasta el ciclo escolar 2021-2022. La plantilla laboral se compone de quince profesoras y dos profesores frente a grupo; tres profesoras de apoyo en dirección, una subdirectora académica, una directora del plantel y una subdirectora administrativa; tres profesoras de educación física; tres profesoras de lengua extranjera; dos profesoras de educación especial; y dos trabajadoras manuales para todo el plantel.

En lo que se refiere a infraestructura tenemos que, la escuela cuenta con diecisiete salones destinados a la atención a grupo; un aula de usos múltiples; un patio grande al frente y uno pequeño en el vestíbulo; dos canchas de basquetbol abatibles; un aula de

danza; tres salones de inglés; cinco bodegas para material diverso (limpieza, papelería y educación física); un salón para educación especial; una biblioteca con pantalla inteligente; una ludoteca con material didáctico; un espacio para dirección dividido en dos partes considerablemente espaciosas; un aula de tecnologías con computadoras en desuso; cuatro baños para estudiantes; dos baños para profesoras y un baño para profesores; y dos salones sin utilizar. Todos los espacios cuentan con luz eléctrica, internet y agua potable en su caso. La escuela se encuentra dentro del programa de jornada ampliada, por ello opera en un horario de 8:00 a.m. a 14:30 p.m. en un calendario establecido para 185 días laborables.

En cuanto a recursos humanos y formación profesional se observa que, hay cuatro profesoras con estudios de maestría y una con especialidad adicional; un profesor con estudios de doctorado y especialidad; un profesor con dos licenciaturas en educación; una profesora con especialidad en el área del español y el resto de la plantilla docente cuenta con estudios de licenciatura en el ámbito educativo.

Si bien, la escuela se encuentra ubicada en una zona económicamente alta residencial del sur de la CDMX, los estudiantes que recibimos provienen de otras zonas como Santo Domingo Coyoacán o Avenida del Imán y sus alrededores (zonas económicamente bajas, pero no de extrema marginación). Gran cantidad de alumnos y alumnas proceden de familias que se dedican al comercio o venta de artesanía en los diversos mercados de Coyoacán; profesionistas en menor proporción; trabajadores y trabajadoras de la alcaldía Coyoacán; y empleadas y empleados de la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SAGARPA), ya que, en su origen la escuela ofrecía talleres vespertinos para las y los hijos de servidores públicos de esta institución. Así mismo, tenemos matriculadas dos alumnas provenientes de pueblos originarios cuyas madres dejaron sus comunidades de origen para vender artesanías en el centro de Coyoacán.

Es en este contexto, en donde he podido observar que, a pesar de que las diferencias en cuestiones de género no son tan explícitas, preexisten formas y comportamientos *naturalizados* sobre el cuerpo del otro que dan lugar a la promoción de subjetividades

binarias específicamente en los comportamientos de lo que se espera de un niño y una niña.

De esta manera, prácticas comunes como el uso de uniformes (pantalón para niño y falda para niña), formaciones en dos filas y asignación de sanitarios (niñas y niños), preferencias en deportes (las niñas prefieren jugar pasivamente y los niños prefieren juegos activos como el fútbol), las niñas que portan en su mayoría cabello largo y coleta y los niños con cabello corto o las preminencia de personajes célebres masculinos en los libros de texto nos llevan a cuestionar si efectivamente está teniendo lugar esa apertura en cuanto a perspectivas de género que nos mencionan los documentos oficiales. Podemos observar en estas situaciones pues, un dominio y formación del cuerpo femenino y masculino, que deja de lado las demás expresiones de género que puedan tener lugar.

Desde este punto de vista normar el cuerpo y ajustarlo a lo que se espera socialmente y con ello construir subjetividades de género es un elemento sobre el cual debemos reflexionar como docentes e investigadoras si lo que pretendemos es aperturar las perspectivas en nuestros estudiantes.

Así, aunque como indica Zamudio (2017) en México la brecha de inequidad para matriculación de hombres respecto a mujeres es casi nula, eso no indica que se tengan las mismas oportunidades o que no haya discriminación por cuestiones de género. De esta manera pese a que las estadísticas reflejan un rezago mínimo de diferenciación es preciso eliminar cualquier tipo de discriminación proveniente de las construcciones culturales de género. Eliminar prácticas naturalizadas como propias de hombres y mujeres es un paso necesario para lograr una educación equitativa y de la diferencia.

Si consideramos que la escuela funge como agente principal en la socialización de las comunidades y desde luego en las construcciones y significados de género en los individuos se puede establecer que, la escuela ha de tener como una de sus premisas principales la promoción de igualdad entre los diversos géneros. Prestar atención a las prácticas educativas cotidianas que configuran el currículum oculto es menester si lo que se pretende es la promoción y configuración de todo tipo de subjetividades.

Es por ello por lo que, los esfuerzos de la presente investigación se centran en el análisis de las subjetividades femeninas, masculinas y no binarias; así como en la generación de una propuesta pedagógica que contribuya a que los estudiantes construyan dichas subjetividades desde una perspectiva de equidad. El objetivo anterior contribuye de manera directa no sólo a atender las intenciones que se han descrito al inicio de este apartado, sino también impacta la cotidianidad de los estudiantes tanto en la vida escolar como en la social y personal. Las relaciones de género equitativas e igualitarias representan un punto de bienestar de cualquier escuela y sociedad actual. Esto es crucial si consideramos que aun en la actualidad se siguen registrando en educación básica casos de acoso y violencia por motivos de género.

Así mismo, la implementación y diseño de una propuesta pedagógica aplicable directamente a las aulas de educación primaria se vuelve relevante debido a que ésta puede representar una herramienta plausible de la que las profesoras y los profesores de este nivel puedan echar mano para concretar las intenciones curriculares en el aula (concretamente lo que se señaló con referencia a la equidad de género como eje articulador del marco curricular 2022). Esto es de vital importancia sobre todo si consideramos que una de las fallas que se han estudiado en la implementación de reformas curriculares es que suele existir un divorcio entre lo plasmado a nivel curricular y las acciones de los docentes en los salones de clase.

Aunado a lo anterior tenemos que, toda investigación y propuesta realizada por el profesorado contribuye a romper el paradigma del docente como reproductor de contenidos y lo coloca como sujeto en acción que comprende y transforma su contexto social. Como profesora en activo de educación primaria considero indispensable este aspecto.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Género: aproximaciones en torno al concepto

El término género ha sido llevado y traído con frecuencia en los medios de comunicación globales en los últimos años. A la luz de problemáticas como el creciente número de feminicidios o la lucha de la comunidad LGBTQIA+ por hacer valer los derechos elementales de cualquier ser humano en lo que respecta al ejercicio de su sexualidad, la noción de género se ha insertado en el lenguaje cotidiano de gran parte de los países del orbe. Así mismo, como se hizo notar en el capítulo anterior, las naciones han vuelto este elemento una parte fundamental de sus agendas políticas para los años venideros.

No obstante, ante la rápida divulgación de este concepto se corre el riesgo de adoptarlo de forma pobre o superficial, sin saber de fondo las elaboraciones teóricas que se han realizado en torno a él. Es debido a lo anterior que en el presente tópico describiré de manera general algunas de las construcciones más relevantes en torno a este concepto, para ello me valdré principalmente del análisis y crítica que realiza Teresita de Barbieri en su artículo: *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género* (1996). Considero de gran valía este escrito debido a que, no solamente resume las principales formulaciones en torno a la noción de género, sino que nos acerca de manera crítica a cada una de estas aproximaciones teóricas.

De Barbieri (1996) indica que la noción de género irrumpe a mediados de la década de los setenta principalmente con ayuda de las feministas universitarias de habla inglesa y en los ochenta se inserta en el habla hispana. En un inicio se hace referencia al orden corporal (sexo) y a los ordenamientos históricos sociales con relación a estas diferencias corporales. Así mismo, la palabra género en su origen representó una alternativa a la noción de *patriarcado* a la cual algunas feministas criticaron por ser de empleo acrítico y de pobre historicidad; este término buscaba también unificar las distintas corrientes feministas surgidas hasta ese momento, así como deslindarse del pensamiento esencialista referente a lo que representa ser mujer.

Uno de los problemas más relevantes que tuvieron que enfrentar las teóricas en sus inicios para estudiar el significado de género fue el de reelaborar las teorías que explicaban a los sujetos individuales y sociales, pero desde una perspectiva feminista. Gale Rubín (1986) propone retomar algunas teorías clásicas de la sociología o psicología y abordarlas desde otra óptica. Para ello se situó en las diferencias corporales y en el cuerpo mismo, con ayuda del psicoanálisis y la teoría de Lévi-Strauss, con ello busca conjugar los ámbitos de la organización societal y la subjetividad.

Es así como, para Rubin (1986) el género representa una construcción social que transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Con ayuda del *parentesco* se divide a hombres y mujeres *casables* y *no casables* y se producen homogeneidades y subjetividades acordes a los requisitos sociales. Esta subjetividad homogeneizada asegura la supervivencia del sistema, ya que, cada individuo reproduce su papel en el engranaje de manera automática y sin resistencia.

Destaco tres limitantes de esta teoría según Barbieri (1996) y de la propia Rubín años más adelante de la publicación de su artículo *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo* (1986) que radican en que: a) no está claro a que se refiere Rubin con “construcción social”; b) carácter ambiguo de la materia de ordenamiento en donde no se considera la función reproductiva de las mujeres o se retoma de manera muy ambigua y; c) Rubin utiliza dos teoría elaboradas en contextos sociales distintos, la teoría del parentesco de Strauss que se refiere a sociedades simples, y la teoría psicoanalítica de Freud y Lacan que estudian la psique en sociedades capitalistas complejas.

Desde luego, los aportes de Gale Rubin a la teoría de género son un referente indispensable de toda lectura sobre el tema, los cuales no se denostan a partir de las críticas mencionadas.

Por otra parte, De Barbieri (1996) identifica dos grandes posturas con referencia a la construcción de género. La primera de ellas es la individualista, es decir, el género representa una característica que ayuda a la clasificación de los individuos; la segunda

postura por su parte entiende que el género es una dimensión social, que surge a partir de un real, esto es de la existencia de cuerpos sexuados.

Es así como, la visión individualista identifica al género como un conjunto de sentimientos, actitudes y representaciones subjetivas y de autorrepresentación del sujeto sobre sí mismo. La identificación de género desde este referente es dicotómica, es decir, se busca explicar la identificación con el sexo masculino o femenino, el cual se configura sin mediación, no separándose del sexo anatomofisiológico. Desde el otro lado se pretende entender qué identidad conforma el atributo de género: heterosexual masculina o femenina, homosexual masculina, lésbica o bisexual.

Existen autoras dentro de esta postura como Benería y Roldán (1992) que aperturan su definición de género como una categoría de varias dimensiones (no únicamente subjetiva) y lo definen como: "(...) una red de creencias, rasgos de la personalidad, actitudes, sentimientos, valores conductas, y actividades que diferencian al hombre de la mujer, mediante un proceso de construcción social que tiene una serie de aspectos distintos" (Cit. por. De Barbieri ,1996: 14). No obstante, para Barbieri (1996) esta definición aún se encuentra anclada en cierta medida a las posiciones individualistas y no a las de construcción social propiamente dicha.

La limitante de las visiones anteriores puede radicar entre otras cosas en su unidireccionalidad, debido a que, deja de lado que la sexualidad es construida también desde las pautas colectivas, representaciones y simbologías culturales, así como desde las especificidades de las distintas trayectorias en la vida de los individuos.

Por otra parte, para las teóricas que conciben al género como ordenador social, Barbieri (1996) destaca que se pueden delinear distintas elaboraciones: a) el género como sistema de estatus; b) como resultado de la división social del trabajo; c) como representación; d) como organizador del poder.

Ortned y Withead (1981) establecen que las elaboraciones culturales en torno a lo masculino y a lo femenino constituyen un sistema de prestigio, en el cual se ubica al hombre en la vida pública y a la mujer al ámbito de lo privado. Sin embargo, estas autoras no aclaran las interrelaciones de tal sistema de prestigio.

Para la corriente marxista según De Barbieri (1996) género hace referencia a la división social del trabajo y se presta atención al trabajo doméstico y comunitario como forma de empleo no remunerada económicamente pero fundamental para la supervivencia del sistema capitalista.

De Lauretis (1996) hace alusión a que el sistema sexo género es:

(...) una construcción sociocultural y es, también un aparato semiótico. Es un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la estructura de parentesco, estatus en la jerarquía social, etcétera) a los individuos dentro de la sociedad. Si las representaciones de género constituyen posiciones sociales cargadas de significados diferentes, el hecho de que alguien sea representado y se represente a sí, mismo como hombre o como mujer, implica el reconocimiento total de los efectos de esos significados. En consecuencia, la proporción de que la representación de género es su construcción misma -siendo cada uno de esos términos simultáneamente el producto y el proceso de otro, puede exponerse de manera más precisa: La construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (De Lauretis, 1996:238-239. Cursiva en el original).

Para De Barbieri la definición anterior esta definición ubica en el campo de la ideología al género privilegiando sólo la dimensión de la representación y su puesta en acción y apunta a la articulación entre lo colectivo y lo individual. Sin embargo, desde la crítica elaborada por esta autora, Lauretis preside de otros componentes tanto del orden real como las prácticas sociales, como del orden simbólico: las normas y los valores.

Scott (2015) considera que "(...) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y (...) es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (2015: 244). A diferencia de Lauretis, Scott incluye cuatro dimensiones en dónde se expresa el género: a) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples, incluidos los mitos; b) conceptos normativos que son las interpretaciones de los significados de los símbolos: doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas; c) nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales; d) la identidad subjetiva.

De Barbieri acota que además de lo anterior que: 1) Scott agrega la consideración del género como una forma primaria de relaciones significativas de poder; 2) concibe el género como una cuestión social y no solo de los individuos aislados; 3) es constitutivo de todas las relaciones sociales, introduce la corporeidad en la acción social; 4) el género desde esta perspectiva es una construcción social compleja y no unidireccional; y 5) considera al género como una relación de poder, es decir, como una relación social conflictiva en términos sociológicos.

A pesar de los grandes aportes elaborados por Scott, De Barbieri (1996) nota que su elaboración teórica deja de lado lo constituido por las prácticas sociales, en particular las que da cuenta de la división social del trabajo; posee una visión estática de los cuerpos y no toma en cuenta la historicidad de los mismos; que la visión de poder que emplea es demasiado centrada en las relaciones interpersonales y limitada para el estudio de las formas de dominación; y, se deja entrever un posicionamiento dicotómico occidentalizado en cuanto a género (masculino y femenino).

De Barbieri (1996) señala que el género ordena tres cuestiones principales: a) la actividad reproductiva, primera y fundamental referencia de distinción entre los cuerpos del varón y la mujer (se hace énfasis en la capacidad de la mujer de llevar a otro ser humano en su vientre); b) ordenamiento sexual a las mujeres, y a partir de ahí todo contacto corporal entre varones y mujeres, y c) la capacidad de trabajo que cierra el círculo de los poderes de los cuerpos y su control. En cada sociedad y momento histórico se privilegiarán alguna de estas funciones.

Considero relevante señalar cualquier construcción teórica en torno al género debe de contemplar las diferencias entre los individuos y las culturas, de esta manera, no representa lo mismo ser mujer en Asia que en México o en la selva del Amazonas. Contemplar las heterogeneidades de género permite abrir el campo de acción y expresión, así como el de investigación a formas alejadas de los binarismos aún existentes en nuestra sociedad. A la par, no se puede entender el género sin considerar los conceptos de clase y raza que se entremezclan directamente en las sociedades reales.

2.2 La configuración de las subjetividades sexuales

2.2.1 El proceso de subjetivación en los individuos. Las tecnologías del yo.

La configuración de las subjetividades de género en los seres humanos dista de ser un proceso neutral y aséptico. Foucault (1975) señala que todo régimen de poder-saber produce cuerpos y sujetos alineados a ese sistema (por lo regular cuerpos dóciles y obedientes). De esta forma, todas nociones que poseemos acerca de los géneros y la expresión de la corporeidad están sujetas a una intrincada red de configuraciones histórico-sociales enmarcadas en un contexto específico de relaciones de poder.

Así, para Foucault (2008) lo que es considerado como *verdadero*, (incluyendo el ámbito de la sexualidad) por una sociedad es construido y validado por determinadas estructuras denominadas *tecnologías*. Por dicho término, este autor se refiere a los procedimientos por los cuales las relaciones de poder se articulan en una sociedad produciendo regímenes de verdad.

De esta manera, y gracias a estas tecnologías asumimos o damos por hecho que las mujeres se asocian a personalidades pasivas y amables y los hombres por *naturaleza* son arriesgados o agresivos ante los estímulos del entorno exterior. Para Fausto Sterling (2006) estos discursos legitimados como verdaderos se encuentran entremezclados incluso en las propias concepciones biologicistas que pretenden dar cuenta de una naturaleza referente a la concepción binaria de hombre y mujer. En apartados posteriores volveremos sobre este punto.

Para dar cuenta de la manera en que los individuos elaboran su proceso de subjetivación, Foucault define cuatro tipos de tecnologías: a) tecnologías de la producción, que nos permiten producir, transformar y manipular cosas; b) tecnologías de los sistemas de signos con las que utilizamos símbolos, signos, sentidos o significaciones; c) tecnologías del poder, que determinan la conducta de los individuos y los someten a ciertos fines o dominación; d) y por último las tecnologías del yo (desde donde se explica la subjetivación), éstas permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación

de sí mismos (Foucault, 2008). Estas tecnologías nunca funcionan de manera aislada, por el contrario, se encuentran continuamente interrelacionadas en un continuo.

El estudio de las tecnologías del yo resulta relevante para los fines del presente estudio, ya que, nos explican la forma en la cual se configura la subjetividad de los individuos y por ende su manera racionalizar el mundo que les rodea. Con referencia a las investigaciones de género esto resulta relevante, ya que, es por medio de este tipo de tecnología que los individuos nos autodesignamos como hombres, mujeres o cualquier tipo de género disidente.

En su obra *Las tecnologías del yo* (2008) Foucault establece que el cuidado del sí (del sí mismo) ha atravesado históricamente diferentes etapas. Con base en esta obra describiré someramente el proceso de subjetivación de los individuos desde la perspectiva de este autor.

En la época de los griegos, el énfasis se centraba en la auto reflexión, la introspección y el diálogo pedagógico. Para Platón por ejemplo el diálogo significaba el camino hacia el descubrimiento de la verdad humana, por medio del diálogo el ser humano se conocía y sanaba a sí mismo. Platón consideraba que la verdad se descubre dentro del sí. Sócrates por su parte, designó a su método la *mayéutica* como el arte de parir almas. Para ambos filósofos el diálogo preparaba a los ciudadanos para la vida adulta o para la trascendencia después de la muerte física. Es por ello por lo que él *conócete a ti mismo* inscrito en la entrada del Delfos era una consigna relevante para todos los ciudadanos de las polis.

No obstante (acota Foucault), durante el periodo imperial griego el método para examinarse a sí mismo se modifica. Desaparece el diálogo como forma de auto conocimiento y se instaura una cultura del silencio. En la cultura pitagórica, por ejemplo, los discípulos mantenían el silencio durante los primeros cinco años, solo a la escucha de lo que les indicara su maestro, desaparece pues en este periodo la cultura dialéctica.

Continuando con el análisis histórico Foucault coloca su mirada en el advenimiento del cristianismo ubicándolo como una religión de salvación. Esta religión debe conducir a los individuos de la vida a la muerte, del tiempo a la eternidad. Para lograr este fin se

establecieron una serie de condiciones y reglas de conducta con el fin de lograr la transformación del yo. Con características rígidamente dogmáticas, el cristianismo impone obligaciones muy estrictas de verdad. En el sentido subjetivo, cada persona tiene la obligación de lograr el conocimiento del sí mismo, de saber qué es lo que pasa dentro del yo, de administrar faltas y de reconocer tentaciones y deseos. Es entonces que las personas deben aceptar la verdad de sí ante Dios y ante la comunidad para lograr la salvación y purificación del alma, solo de esta forma se puede alcanzar la verdad.

Dos fueron los métodos de conocimiento del sí para el cristianismo: la *exomologesis* que representa un reconocimiento del sí mismo como pecador y penitente (no es verbal, se presenta de forma simbólica y/ritual), y también representaba reconocerse como cristiano ante los demás. Foucault resalta que la *exomologesis* no era una forma de reconocer los pecados, representaba más bien una forma de reconocerse como pecador. Este método encuentra su expresión en el martirio Foucault relata en *Vigilar y castigar* (1975) el martirio de un delincuente de la inquisición al asistir al cadalso y cómo esta forma de castigo se relaciona con la expiación por reconocerse al sujeto a sí mismo y ante los demás como pecador.

Para el siglo IV por otra parte, el cristianismo también hace uso de la *exagouresis* que consiste en una reminiscencia de los ejercicios de verbalización relacionados con el profesor/maestro de las escuelas paganas como lo fueron los estoicos a los cuales nos referimos con anterioridad. En este método la *obediencia* al maestro cobra relevancia, Foucault (2006) establece a éste como un principio de renuncia del propio sujeto, es decir, una nueva tecnología del yo. El yo desde esta perspectiva debe constituirse a partir de la obediencia, los monjes, no podían hacer nada sin el permiso escrupulosamente establecido de su maestro. Así mismo, la *contemplación* de los propios actos y su permanente dirección hacia Dios son indispensables para lograr la salvación, esto configura decisivamente la construcción del sí. El examen de conciencia acerca al sujeto a Dios, su ausencia lo aleja de la eternidad. Este tipo de evaluación insta la hermenéutica cristiana del yo con su desciframiento de los pensamientos

ocultos; a la par, la *confesión* se coloca como la herramienta por excelencia a través de la cual se configurará el yo cristiano.

Foucault establece que en este periodo la confesión como un medio de expiación, únicamente cuando se ha verbalizado el pecado, el individuo se purifica. La confesión es la marca de la verdad, lo que no se dice se convierte en pecado. La *exagouresis* según Foucault permaneció vigente hasta el siglo XVII, justamente antes del advenimiento de la edad moderna.

En síntesis, tanto la *exomologesis* como la *exagouresis* comparten como línea común: la renuncia al propio yo. Se ha de resaltar en torno a estas dos prácticas que fundamentan la configuración de la subjetividad que hemos heredado del cristianismo con dos elementos fundamentales que, desde luego se movilizan a la sexualidad: la *obediencia* y la *culpa*. Ambas, como discursaremos en los siguientes apartados han promovido un dispositivo de la sexualidad normado y estandarizado que con el paso del tiempo configuró las posiciones dualistas con respecto al sexo y a la sexualidad.

Por ahora cabe destacar que Foucault (2006) recalca que el tema de la renuncia a sí mismo es muy importante. Existe a lo largo de todo el cristianismo una relación perenne entre la confesión del yo (dramática o verbalmente) y la renuncia a yo. No obstante, a partir del siglo XVII en adelante la verbalización cobra relevancia por sí misma, ya que en ella se fundará la ciencia moderna encargada de vigilar y normar los cuerpos sexuados. Con el advenimiento de la psiquiatría el control de los cuerpos se justifica desde un fin científico, así el cuerpo se debe ajustar a la norma y aquellos sujetos disidentes son patologizados o tratados médica y psicológicamente para ajustarlos a lo *normal*. Mas adelante abundaré sobre este tema.

Es entonces que, a partir de la modernidad la subjetividad de los individuos y con ello la construcción de sus cuerpos se alienaron en primera instancia bajo el ideal cristiano de obediencia al maestro y culpa por no ceñirse a sus mandatos. Posteriormente con el nacimiento de las ciencias la norma se establece desde las disciplinas (psiquiatría, pedagogía, derecho y medicina principalmente). Los cuerpos normales se han de ajustar a los postulados derivados de estas ciencias. Todo lo que se encuentre fuera ha

de considerarse anormal o insano y debe someterse a los estatutos de la *ortopedia social*.

En el apartado siguiente retomo las ideas de Judith Butler quien con base en los postulados de Foucault (entre otras autoras y autores) elabora una teoría que pretende explicar la configuración de la psique en las y los individuos bajo los términos foucaultianos del poder.

2.2.2 Judith Butler cuerpo, sujeción y resistencia

Hemos visto un acercamiento de la manera bajo la cual Foucault entiende la forma en la que los mecanismos de poder son parte constitutiva del sujeto. Siguiendo estos pasos, Judith Butler elabora una tesis que entremezcla los posicionamientos teóricos de Michel Foucault, Nietzsche y Freud para explicar cómo actúan los mecanismos psíquicos del poder en los individuos.

Desde la publicación de *El Género en disputa* (2007), Butler se ha centrado en analizar como la supuesta división binaria de los cuerpos en masculino y femenino es una falacia que se sustenta en marcos normativos específicos que corresponden a un determinado momento histórico social. Es así como, en su obra *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción* (1997) la autora establece un vínculo entre la producción de sujetos y sus corporalidades con los mecanismos del poder.

Para Butler (1997) la producción material de los cuerpos, si bien es producto de determinado marco normativo, conlleva necesariamente una sujeción al poder. Desde esta perspectiva, el sujeto y su corporeidad se constituyen no desde afuera de la norma, sino desde dentro, en consonancia y a la par de la misma.

Para Butler, sin embargo, esta con figuración ambivalente del sujeto implica que existan diferentes modos de resistencia a la norma, en tanto producción y sujeción se revelan como dos caras de la misma moneda unidos en una misma mecánica del poder (Abeijon, 2014). En este sentido los cuerpos producidos por el poder poseen en sí mismos el germen que les permite escapar a la norma que en un inicio los produce.

En este punto Butler se acerca a los postulados de Foucault quien analiza (como se describió en el apartado anterior), los efectos de la subjetivación, es decir, la forma en

la cual los individuos devienen en sujetos bajo la óptica de las relaciones de poder. Desde este precedente se establece que, en instancias como la escuela, los hospitales o las cárceles se forman sujetos dóciles y útiles socialmente. Es así como, desde la disciplina se alinea a los sujetos a la norma desde un enfoque de ortopedia social (Foucault, 1975).

La normalización disciplinaria entonces, establece modelos y estándares de normalidad; cuerpos binarios, hombres y mujeres que son encauzados a ajustarse a este modelo. De tal suerte todos los individuos que no logren ceñirse a la norma serán los *anormales*, los disidentes que deben traerse de vuelta por medio de tratamientos específicos destinados a ello ya sean, clínicos, pedagógicos o jurídicos (Foucault, 2006).

Ya que el poder no opera en el ámbito de las ideas, sino que vierte sus efectos directamente en los cuerpos, Butler se esfuerza por destacar que tanto los cuerpos como el género se encuentra entremezclados en una malla compleja de relaciones de poder. El cuerpo es controlado así *biopolíticamente* (término acuñado por Foucault), es decir, bajo un conjunto de estrategias orientadas a dirigir las relaciones de poder en cada ámbito de la vida social. El cuerpo heteronormado obedece a esta lógica, ya que, la heterosexualidad representa la norma, el ideal desde el cual son constituidos los sujetos.

En este punto cabe destacar que este ideal normativo no preexiste a los individuos, sino que obedece a una serie de situaciones histórico-sociales. A este respecto se tiene que:

(...) en las sociedades disciplinarias, por ejemplo, el ideal normativo de docilidad y utilidad propio de dicho régimen se produce a través de una serie de acontecimientos histórico-locales. Y *simultáneamente* produce los elementos que habrá de abarcar (en este caso sujetos disciplinados (Abeijon, 2014: 101-102).

En su obra *Mecanismos psíquicos del poder* (1997) Butler propone el término *sujeción* con el cual se entiende una forma de sumisión al poder. Pero esta dependencia no es una fuerza que opera externamente al individuo, sino que representa la *disposición* del sujeto a ser producido bajo el ideal normativo. Con ayuda de los postulados elaborados por Freud, Althusser y Foucault, Judith Butler establece que, si el poder forma al sujeto

y es la condición de su existencia, entonces el poder es necesario para poder existir. Sin embargo, esta dependencia requiere permanecer oculta, es decir, el yo solo puede surgir negando esta dependencia inicial.

Para explicar esta dialéctica de sometimiento y poder Butler retoma el concepto althusseriano de *interpelación* desarrollado en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (1970). Este término da cuenta de cómo en la producción ideológica de sujetos el individuo pasa a ser un sujeto concreto.

Althusser cita el ejemplo de una persona que va caminando por la calle y de repente es interpelado por otro, en este caso un policía. Cuando la persona escucha la voz de la autoridad “Eh, usted, oiga” y responde al llamado devolviéndose hacia la voz en ese momento el individuo deviene en sujeto (producto de la interpelación en la cual se reconoce), esto debido a que reconoce que fue él mismo el que fue interpelado y no otro (Althusser, 1970: 55). Butler reconoce en este ejemplo como la sujeción del sujeto interpelado a la voz autoritaria lo constituye como sujeto propiamente dicho. En este sentido el sujeto nace ya dentro de una determinada configuración ideológica que lo compone como tal, ya que, la ideología es la que nos interpela y con ello nos constituye.

La prueba de lo anterior para Althusser es que la ideología ha interpelado siempre a los individuos como sujetos, y estamos en la ideología cuando afirmamos que existe un proceso que nos forma como sujetos y solo siendo conscientes de la interpelación podemos afirmar la existencia de este proceso. En este punto existe una supuesta autonomía cuando el que es interpelado niega dicha interpelación.

Podemos decir que esta interacción althusseriana parecería un proceso autoritario del que interpela al interpelado, pero para Butler la interpretación “(...) supone que la conciencia se ha producido” (Abeijon, 2014: 104). El sujeto es creado y recreado en y desde la misma interpelación y no desde una forma de sujeción externa.

Judith Butler observa también que los sujetos desarrollamos una sumisión primaria al otro debido a nuestra necesidad de subsistir (con esto también un apego primario a la ley). Así la autora establece que, si es imposible que el sujeto se forme sin un vínculo

apasionado a aquellos a los que está subordinado, entonces la subordinación implica una sumisión obligatoria (Butler, 1997: 18). Es necesaria entonces cierta dependencia para sobrevivir, pero con ello se genera un vínculo de sumisión en los individuos, vulnerables a un poder que no han creado.

Posteriormente Butler retoma a Lacan y establece que el apego a la ley resultado de la sujeción primaria decanta en una constitución del sujeto que acepta existir en la subordinación para satisfacer el deseo de supervivencia. No obstante, Butler reformula los posicionamientos referentes a dimensión simbólica de Lacan se divide entre dos postulados: primero considera que el cuerpo y el sujeto como una construcción meramente lingüística, es decir, no hay cuerpo ni sujeto más allá del lenguaje; y en un segundo momento, desde una interpretación dualista retoma la idea de que el cuerpo prelingüístico sería un *noúmeno* (objeto pensado en sí mismo por la razón y no el que se presenta por los sentidos) y sólo podemos acceder a él mediante las categorías del lenguaje. Desde este referente el género no existiría por cuenta propia como un fenómeno nato en todos los seres humanos, y sí como el producto de normas histórico-político-sociales.

Otro concepto relevante para Butler es el que hace referencia a *lo abyecto* que se entiende a una zona interior- exterior; exterior en tanto que se define como la zona habitada los *anormales*, los que no se ajustan a la norma; interior en tanto que la constitución de un campo normal se define por lo que excluye y en consecuencia la producción de los sujetos normales trae en su interior lo excluido a modo de repudio fundacional (Butler, 1993). Así producir un sujeto exige su adecuación a determinado marco normativo, y su adecuación no acontece sin un repudio que se produce en una zona de abyección. Abjecto designa entonces “(...) esas corporalidades que son inteligibles, que son inclusive categorizadas como no humanas, pues no calzan con los estándares sociales” (Butler, 2008: 14).

Butler asegura también que el hecho de que estos cuerpos abyectos (y también los cuerpos alineados a la norma) se produzcan dentro de la exclusión y como ya se ha acotado dentro de la sumisión, esto no deja de lado los abusos a los cuales los seres abyectos se ven sometidos.

Con ayuda de la idea de resistencia en Foucault, Butler da cabida a la posibilidad de resistencia de los seres excluidos del espacio político (Abeijon, 2014). A este respecto Foucault acota que:

Donde hay poder hay resistencia y, no obstante, esta nunca está en exterioridad con respecto al poder. (...) Las relaciones de poder no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones el papel de adversario, de blanco, de apoyo de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red del poder (Foucault, 1976: 116).

Lo anterior nos lleva a resaltar que si bien, como se ha destacado a lo largo de este documento tanto Butler como Foucault afirman que el sujeto deviene dentro del complejo de la sumisión del poder, ello no quiere decir que el destino último del sujeto sea ese. Al afirmar que el poder lleva en sí mismo la resistencia también se apertura un panorama que nos permite vislumbrar opciones de resistencia a esa normalización. En consideración a esto Butler afirma que:

Para Foucault, el sujeto producido a través del sometimiento no es producido instantáneamente en su totalidad, sino que está en vías de ser producido, es producido repetidamente (lo cual no quiere decir que sea producido una y otra vez). Existe, por lo tanto, la posibilidad de una repetición que no consolide la unidad disociada del sujeto, sino que multiplique los efectos que socaven la fuerza de la normalización. Los términos que no sólo designan, sino que, además forman y enmarcan al sujeto, activan un contra-discurso contra el mismo régimen normalizador que los genera (Butler, cit. por Abeijon 2014:112).

Se ha mostrado a lo largo de este apartado, un acercamiento a las formas bajo las cuales se realizan los procesos de subjetivación desde la perspectiva teórica de Foucault y Butler. Para Foucault los cuerpos anormales han de ser disciplinados mediante la obediencia y la culpa, y sometidos también a una revisión desde la clínica y la medicina para asegurar su correcta inserción al mundo de la normalidad. Para Butler existe un carácter ambivalente entre la construcción del sujeto y la sumisión del mismo hacia el otro, ese a quien se teme, pero al cual se busca pertenecer. Desde ambas

perspectivas los sujetos son configurados con base en intrincadas relaciones de poder y producto de un discurso socialmente construido.

En el apartado siguiente se trata el tema de los géneros subversivos. Aquellas que se salen de lo normado y ponen en jaque la estructura del género tal y como se concibe tradicionalmente. Sujetos a los que Foucault designó como *los anormales*.

2.3 Los géneros subversivos

En su obra *El género en disputa* (2007) Judith Butler realiza una crítica a la idea esencialista que encuadra el binomio hombre-mujer (ambos corporalmente heteronormados) y establece la noción de *performatividad* del género. En el presente tópico se presentan las principales ideas de la autora con el fin de encuadrar el significado de los cuerpos sexuados y la perspectiva no binaria de género.

2.3.1 Masculino y femenino. El binarismo de género

La autora inicia su obra refiriéndose a la problemática que ha representado para las feministas conceptualizar a la *mujer*. Para Butler, esta categoría se ha reconfigurado desde las nociones de un feminismo esencialista hasta uno en dónde se cuestiona el concepto mismo aludiendo a que, su construcción responde a la visión de un determinado tipo de mujer: la mujer blanca y occidental (y resaltando con ello la necesidad de prestar atención a aquellas formas de ser mujer que intersectan raza-cultura y género). Butler afirma así que, el mismo tema de las mujeres ya no se ve en términos estables o constantes y que “Hay numerosas obras que cuestionan la viabilidad del sujeto” (Butler, 2007: 46).

La filósofa indica también que, no se debe olvidar que la categoría de *mujer* ha sido construida desde el interior de una estructura de poder, por eso el sujeto feminista está discursivamente formado por la misma estructura política que supuestamente permitirá su emancipación. Desde este precedente, el género también se coloca como una elaboración lingüística susceptible de cambios y modificaciones socioculturales a través del tiempo. Resulta relevante entonces que, las feministas y las y los estudiosos del género se cuestionen las mismas estructuras de poder mediante las cuales se crea la

emancipación que se persigue; esto ya que, es prácticamente imposible separar el género de las intersecciones políticas y culturales en las que él mismo se crea y mantiene (Butler,2007: 49).

Ante lo anterior cabe preguntarse: si el concepto de mujer es social e históricamente móvil ¿lo es también el de hombre, lesbiana, homosexual? La respuesta de la autora es afirmativa y en ello consiste la tesis que pretende demostrar a lo largo de su obra.

Butler establece que no puede afirmarse que un género sea producto exclusivamente de un sexo biológico. Es así como la supuesta distinción sexo-género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución, no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos (Butler, 2007: 54). Desde esta perspectiva el género representa el medio discursivo/cultural por medio del cual el *sexo natural* se considera como anterior a la cultura. Bajo esta óptica, el sexo es concebido dentro de los estándares del propio género y no representa por sí mismo una característica *natural* de los sujetos. A este respecto Butler establece que el sexo necesita del género para poder designar una unidad de experiencia que contemple de manera completa al complejo sexo/género/deseo.

En este punto es importante hacer notar que las relaciones de poder a las que se ha hecho alusión al principio de este apartado y desde las cuales se conforma el género son expresadas en un cuerpo físico (no como categorías abstractas), es decir, en el *cuerpo sexuado*. Nos interesa el cuerpo porque sobre él se ejerce el poder. De esta forma considero que, lo corporal y el género no son nociones separadas, por el contrario, interactúan en un ir y venir constante.

La autora hace notar también el carácter universalizante en torno a la categoría de *hombre* dentro de este conjunto de relaciones lingüísticas por medio de las cuales se entiende el género. Dicha universalización ha desembocado en un conjunto de relaciones asimétricas entre masculino y femenino con la consecuente hetero normalización del deseo.

Ante lo anterior sólo existe un sexo: el femenino porque el masculino sería lo universal, aquella categoría sobre la cual se define lo demás (no hay cabida para expresiones alternas). De esta forma, la heteronormatividad se sustenta en una relación binaria estable que se crea y reproduce incesantemente en las estructuras sociales. Es así como:

Para Foucault, la gramática sustantiva del sexo exige una relación binaria artificial entre los sexos, y también una coherencia interna artificial dentro de cada término de esa relación binaria. La reglamentación binaria de la sexualidad elimina la multiplicidad subversiva de una sexualidad que trastoca las hegemonías heterosexual, reproductiva y médico jurídica (Butler, 2007: 75).

En este sentido para Foucault en su *Historia de la Sexualidad* tomo I (1976) la categoría de sexo se establece como una forma de sexualidad históricamente específica. La categorización binaria del sexo lleva pues a proponer que, el sexo es una causa de la experiencia, la conducta y el deseo sexuales (cit. por Butler 2007:82).

Para ejemplificar su aseveración Foucault recurre a la figura de Herculine Barbin (hermafrodita del siglo XIX) para afirmar que ella desafía no solamente las normas *naturales*, Herculine representa no una ruptura de identidad sino la misma imposibilidad sexual de una identidad binaria establecida (Butler, 2007: 82).

Butler encuadra también la producción de las identidades binarias dentro del mismo lenguaje. A la par de Lacan, la autora asume que tanto las y los sujetos masculinos y femeninos son construcciones lingüísticas que se generan con base en la asimetría y definen la diferencia sexual. Desde luego toda construcción lingüística se configura *en y desde* el poder. Como establece Foucault la pretensión de una sexualidad normativa que esté más allá del poder es prácticamente imposible de definir (Foucault, 1976). Es así como, cualquier intento liberador del ejercicio de la sexualidad ha de comprender la dinámica de poder de la cual es producto y en la cual se halla inmerso. Solo de esta manera se pueden generar fisuras que desarticulen las estructuras de poder arraigadas en las sociedades.

Resulta entonces que, el cuerpo no es sexuado en algún sentido previo a su asignación dentro de un discurso que es el mismo que lo dota de características *esenciales* o

naturales. La sexualidad, por el contrario, representa una construcción históricamente concreta de poder, discurso, cuerpos y afectividad. Desde la perspectiva de Foucault el sexo entonces es una categoría artificial que amplía las relaciones de poder que son responsables de su génesis (Butler, 2007: 194).

Otro argumento que ofrece Butler acerca de la naturaleza social y política de la noción de género binario es el que se refiere al tabú del incesto. En este sentido, la autora apoyada en Gayle Rubin identifica al incesto como el producto que surge de la necesidad de las culturas de reproducirse y mantener la identidad social con el grupo de parentesco. Esto se logra por medio de la exogamia (heterosexualidad exogámica) y con ello se garantiza no sólo la supervivencia del grupo al realizar alianzas ventajosas para la tribu, sino también al asegurar que la descendencia derivada de la reproducción sea fiel al cuidado de los valores materiales y políticos obtenidos.

En su ensayo *El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo* (1975) Rubin acuña el término sistema sexo-género para referirse a las formas de relación establecidas entre hombres y mujeres en una sociedad determinada. La autora establece que los sistemas de parentesco se basan en el matrimonio (que es por definición no incestuoso sino exogámico), por lo tanto, transforman a machos y hembras en mujeres y hombres (Rubin, 1986: 114). Podemos observar entonces que, la heterosexualidad binaria representa un fenómeno impuesto culturalmente, desde luego inequitativo históricamente para las mujeres que han sido objeto de este intercambio matrimonial.

Es así como, Rubin asume que en este sistema la ley proscribía ciertas opciones sexuales a la par que castigaba otras. De esta forma, la ley crea tanto la heterosexualidad castigada (incesto, adulterio) como la homosexualidad transgresora (Butler, 2007: 164). El razonamiento de Rubin se orienta a la idea de que la ley pueda derribarse y que la interpretación cultural de los cuerpos sexuados pueda iniciarse sin referirse a la disparidad de géneros.

El presente apartado trató de dar cuenta de manera sucinta de los cuestionamientos que realiza Judith Butler acerca del binarismo de género sustentado en la idea de una

naturaleza sexual, concluyendo que esta organización de género responde a un entramado de relaciones de poder socio históricamente configuradas.

En el siguiente punto se presentan algunos razonamientos de la autora acerca de la *performatividad* de género, esto con el fin de hacer evidente que la heterosexualidad normada que hemos descrito a lo largo de este capítulo se tambalea ante la multiplicidad de expresiones de género existentes.

2.3.2 La performatividad de género

Butler establece como resultado de su análisis el concepto de *performatividad* del género por el cual se entiende que, el género representa una actuación repetitiva de las normas sociales bajo las cuales se constituye el individuo. Desarrollemos esta idea con más claridad.

Se ha descrito ya que el origen del binarismo sexual responde a una estructura de poder histórica y políticamente definida. Así mismo, se ha indicado que, los sujetos son constituidos dentro de este sistema no de manera impuesta por alguna fuerza exterior, sino *en y desde* esa estructura. Se puede aseverar entonces, que el género binario no responde a una simple disposición determinada biológicamente o a una inculcación de normas ajenas a los sujetos, sino que es elaborado en cada sociedad histórica y culturalmente. No obstante:

Afirmar que el género sea construido no significa que sea ilusorio o artificial, entendiendo estos términos dentro de una relación binaria que opone lo “real” y lo auténtico”. Como una genealogía de la ontología del género esta explicación tiene como objeto entender la producción discursiva que hace aceptable esa relación binaria y demostrar que algunas configuraciones culturales del género ocupan el lugar de “lo real” y refuerzan o incrementan su hegemonía a través de esta feliz autonaturalización (Butler 2007:97).

Dicho lo anterior, el género se define como una representación ficticia de las normas establecidas por los sistemas de poder. A este respecto y tras ligar sus fundamentos con la teoría psicoanalítica de Freud y Lacan¹ Butler señala que la identificación de género concebida como producto del *tabú* contra la homosexualidad (fundamentada en

¹ No ahondaré aquí en los postulados de estos autores por no ser indispensable para el tema tratado pero el lector puede remitirse a la fuente original si desea profundizar en el tema.

el miedo a la identificación con ésta) desemboca en una identidad que se expresa no sólo en la estilización del cuerpo de acuerdo con categorías sexuales separadas, sino en la producción y definición del deseo sexual.

Bajo este argumento las tendencias sexuales se colocan como derivados de las prohibiciones sexuales (ley sometedora) bajo el auspicio de lo natural para convertirse en estructuras culturales cerradas. De esta forma, al ser el resultado de una prohibición, el género es *performativo*, ya que, representa una serie de representaciones que realizan los sujetos en torno a un *yo* culturalmente establecido.

En esta lógica algunas partes del cuerpo se identifican como puntos exclusivos de placer porque responden a un ideal normativo de un género específico. Los transexuales son entonces anormales, ya que, aluden a una discontinuidad entre los placeres sexuales y las partes del cuerpo.

Foucault, indica que existe una multiplicidad libidinal anterior al discurso que admite una sexualidad “antes de la ley”. Sin embargo, esta aseveración no implica una libertad esporádica y completa, debido a que el autor admite que la sexualidad siempre está dentro de las matrices del poder histórico y apelar a una sexualidad antes de la ley puede ser una trampa cómplice de la política sexual liberadora (Butler 2007:202). La solución entonces para Foucault es cuestionar las estructuras antes de poner en práctica cualquier crítica o transformación social.

Así mismo, la noción de performatividad implica cuestionar la generalización del cuerpo. Butler acota que cualquier teoría del cuerpo culturalmente construido debería poner en duda *el cuerpo* por ser un constructo de generalidad dudosa cuando se entiende como receptor y anterior al discurso.

La performatividad de género aduce que existen múltiples corporalidades y que, la que se refiere a la heterosexualidad binaria es sólo una de la gran cantidad de estas que existen. El género performativo así mismo, crea una ilusión, con base en la teatralidad y la puesta en práctica de palabras, actos, gestos y deseos de manera que:

En otras palabras, actos, gestos y deseo crean el efecto de un núcleo interno o sustancia, pero lo hacen en la *superficie* del cuerpo, mediante el juego de ausencias

significantes que evocan, pero nunca revelan, el principio organizador de la identidad como una causa. Dichos actos, gestos y realizaciones -por lo general interpretados- son *performativos* en el sentido que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son *invenciones* fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos. El hecho de que el cuerpo con género sea performativo muestra que no tiene una posición ontológica distinta de los diversos actos que conforman su realidad (Butler 2007: 266).

Entonces, si el género es una fantasía o invención humana inscrita en la superficie de los cuerpos, los géneros no son ni verdaderos ni falsos, simplemente el resultado de un discurso elaborado históricamente. Lo performativo es un *acto reiterado* (de aquí viene su legitimación), una construcción del significado. Como ejemplo, Butler se refiere al travestismo, en donde, desde su perspectiva se manifiesta de forma implícita la estructura imitativa del género.

El ejemplo del cuerpo se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión del yo con un género constante. (Butler 2007: 274).

Hasta aquí se ha descrito la forma bajo la cual se ha construido la noción de género con base en una matriz heterosexual binaria. Se ha señalado que los significados corporales asignados a hombres y mujeres son el producto de una serie de elementos entremezclados en una compleja malla de relaciones de poder que responden a un momento histórico determinado. Igualmente se ha hecho hincapié en el concepto de *performatividad* como elemento teórico que nos permite entender al género como acción cambiante que repite y legitima el modelo de heterosexualidad binaria.

Bajo la luz anterior se puede establecer que no existen únicamente dos géneros que como resultado del sexo biológico nos han sido asignados. La multiplicidad de géneros (al menos más de los dos únicos que nos han sido impuestos) trasciende los límites establecidos y hace evidente la necesidad de aperturar el panorama a todas las formas de expresión habidas y por haber. Desde luego, un análisis del tema siempre debe basarse en un juicio crítico de las estructuras sobre las cuales nos apoyamos para su

realización (la recomendación de Foucault) pero resulta indispensable para comprender las propias bases de la teoría de género.

Para concluir este capítulo se retomarán en el siguiente numeral algunas de las contribuciones de la investigadora Fausto Sterling en su obra *Cuerpos sexuados*. Estas ideas permiten observar que las disposiciones sexuales del cuerpo distan de encontrar una correspondencia directa con el género. Por el contrario, en cada cuerpo habita una multiplicidad de diferencias de las que hasta el momento no hemos sido del todo conscientes.

2.3.3 Cuerpos sexuados. El análisis de Fausto Sterling

a) La sexualidad como constructo social

Se ha mencionado a lo largo de este documento que el sexo y el género son conceptos que tradicionalmente se han concebido como separados. El sexo se relaciona con el conjunto de características biológicas que poseemos *naturalmente* como seres humanos y el género por el contrario se asocia con características y/o preferencias sociales o culturales de las personas. Estas nociones son discutidas desde diferentes referentes teóricos como el de la filósofa Anne Fausto Sterling.

Sterling (2006) indica que, en 1972, los sexólogos John Money y Anke Ehrhardt popularizaron la idea de sexo y género son categorías separadas. Ellos argumentan que el sexo viene determinado por ciertas características físicas, mientras que el género se asocia a la psique y a una serie de expresiones conductuales relacionadas con el *yo*. Algunas feministas de la primera ola coincidieron con estas afirmaciones, aunque progresivamente las elaboraciones teóricas han incluido otras perspectivas.

Para Sterling, sin embargo, la cuestión no es tan sencilla, por el contrario, nuestros cuerpos son tan complejos que es difícil definir el sexo desde categorías puramente físicas. Un aspecto de vital importancia para Sterling es mostrar la forma bajo la cual los científicos crean verdades sobre la sexualidad; cómo el cuerpo de cada uno de nosotros incorpora esas verdades; y la manera mediante la que esas verdades, esculpidas por el medio social moldean y forman nuestro entorno cultural (Sterling, 2006: 20).

Esta construcción y legitimación de verdades en torno a la sexualidad y su expresión en lo corpóreo nos remite de nuevo a la obra de Foucault (a quien retoma Sterling) específicamente en lo que concierne al término *biopolítica* por el cual se designa el control que ejercen los regímenes de poder en cada uno de los ámbitos de la vida de las personas. En este sentido, existe un control sobre el cuerpo individual por medio de las ciencias médicas y de la conducta; desde aquí se generan ideales normados, por ejemplo, *Hombre* (antropológica e históricamente hablando) se entiende comúnmente como construcción referente a un sujeto masculino caucásico. Paralelamente al control del sujeto surge a principios del siglo XIX el control biopolítico social con la gestión de la natalidad, salud, mortalidad, esperanza de vida y mortandad.

Estas dimensiones impactan en la forma bajo la cual el género y el sexo son construidos. Los dos elementos responden a una lógica elaborada social y políticamente. Tanto desde lo individual como desde lo colectivo se deben corregir (ortopedia social) todas aquellas formas corpóreas que se salen de la norma.

Desde este entender el intersexualismo representa una amenaza. El o la intersexual encarna ambos sexos y su existencia pone en jaque la división binaria del sexo. Muchos historiadores consideran que nuestras concepciones modernas sobre sexo y género aparecieron en el siglo XIX (Sterling, 2006: 29).

Así mismo, Sterling (2006) acota que, por ejemplo, la cuestión del homosexualismo no ha sido siempre como la concebimos hoy día. En la época clásica, por ejemplo, los varones cambiaban el rol homosexual de femenino a masculino con la edad. Hacia el siglo XX todo aquel que participara en una relación de este tipo fue catalogado como homosexual o proclive a la homosexualidad.

El debate posterior se ha centrado la naturaleza de las orientaciones sexuales, es decir, si éstas provienen de un origen biológico en forma de propensiones o una construcción meramente social y asignada artificialmente a los individuos

Considero que tanto género como sexo están implicados dentro de una dinámica social, y que si bien, se inscriben en un cuerpo con categorías biológicas determinadas por nacimiento, la multiplicidad de expresiones biológicas corporales dista de ajustarse al

binarismo hombre mujer como categorías cerradas, ya que, existe el intersexualismo como forma corporal biológica (y éste tiene diversas expresiones y características anatómicas). A este respecto Sterling acota:

Por mi parte, comparto la convicción de Foucault, Haraway, Scott y otros de que nuestras experiencias corporales son el resultado de nuestro desarrollo en culturas y periodos históricos particulares. Pero, especialmente como bióloga, quiero concretar el argumento. A medida que crecemos y nos desarrollamos de manera literal y no sólo «discursiva» (esto es, a través del lenguaje y las prácticas culturales), construimos nuestros cuerpos, incorporando la experiencia en nuestra propia carne. Para comprender esta afirmación debemos limar la distinción entre el cuerpo físico y el cuerpo social (Sterling, 2006: 37-38).

En este sentido no se trata de negar la biología presente en el cuerpo, más bien lo que se pretende es reconocer que la forma bajo la cual entendemos la materialidad corporal se encuentra teñida de ideas preexistentes sobre las diferencias sexuales. Las representaciones corporales están llenas de significado y elaboradas con base en discursos contextualizados en un tiempo y lugar.

a) La corrección histórica de lo anormal. El caso del intersexualismo.

Sterling (2006) menciona que históricamente se ha considerado a los intersexuales desde la Grecia antigua. Platón consideraba que había tres sexos; el Talmud establecía normas sociales y morales para regular la conducta de personas con sexo mixto; y los romanos (bajo el gobierno de Rómulo) los asesinaban considerando que eran de mal augurio. Así mismo, los médicos de la antigüedad consideraban que la variación humana no se detenía en el número tres. “Los progenitores podían producir hijos con distintos grados de virilidad e hijas con distintos grados de feminidad” (Sterling, 2006: 51).

En cuanto a las cuestiones relacionadas con la biología de la intersexualidad, ya Aristóteles categorizó a los hermafroditas como gemelos incompletos. Este filósofo consideraba también que el sexo no se determinaba por los genitales sino por el calor del corazón. Más adelante Galeno cuestionó esta idea y estableció que los hermafroditas pertenecían a un sexo intermedio. En la Edad Media prevaleció la idea

del hermafroditismo como punto medio entre varones y hembras, ya que éstos eran concebidos en la cámara central del útero. A pesar de lo anterior Sterling (2006) indica que el que la ciencia médica haya considerado a los intersexuales como parte de sus estudios, ello no se tradujo en aceptación social, ya que, siempre han sido considerados como subversivos o extraños al orden social.

Durante los siglos XVIII y XIX se fue construyendo un discurso más elaborado sobre la ciencia de los cuerpos no binarios. El doctor Saint-Hilaire, por ejemplo, fundó la *teratología* concebida como la ciencia de y clasificación de los nacimientos inusuales. No obstante, pese a visibilizar a las personas con este tipo de sexo, esta ciencia también patologizó esta condición en la búsqueda de corregir los *errores de la naturaleza*.

En consonancia con estas ideas, la obra de Theodor Albrecht Klebs en 1876 permitió que los hermafroditas fueran clasificados en *verdaderos* y *pseudohermafroditas*. Esta clasificación consideró que las gónadas eran el único factor definitorio del sexo biológico. Así, un cuerpo con dos ovarios era femenino, por muy masculina que fuera su apariencia y un cuerpo con dos testículos era masculino. Desde este precedente la ciencia médica comienza a legitimar la separación binaria de los sexos.

Es justo en el siglo XIX cuando, de acuerdo con Sterling (2006) los médicos suplantaron a los juristas en la toma de decisiones respecto a los intersexuales. A la par en el nacimiento del siglo XX los médicos abren una nueva vía: la corrección quirúrgica y hormonal de estos sujetos. En 1937 Young profesor de urología de la Universidad de Hopkins publica su tratado *Genital Abnormalities, Hermaphroditism and Related Adrenal Diseases*, que representó una guía para los tratamientos antes señalados. El intersexual se debe corregir desde el nacimiento para lograr su inserción en la vida social.

Actualmente el discurso médico (en la conversación con los progenitores) se refiere a la intersexualidad como una *anomalía de los cromosomas sexuales, anomalía gonadal o anomalía de los órganos externos*. Esto representa un problema porque esta condición se vuelve un defecto a corregir, cuando la variabilidad sexual implica una serie de pluralidades que van más allá de dos sexos.

Como prueba de lo anterior Sterling (2006) establece que aproximadamente uno punto siete por ciento de los nacimientos son intersexuales y que la intersexualidad no se distribuye de manera igual por el mundo. Muchas formas de intersexualidad se refieren a variaciones genéticas, y en algunos poblados los genes implicados son más frecuentes que en otras.

Así mismo, una situación a reflexionar es la que se refiere a la corrección por medio de la cirugía sobre todo si consideramos que fisiológicamente hablando estas personas en su mayoría no poseen dificultades en el funcionamiento de su cuerpo. Cuando se opta por convertir a un intersexo en varón, por ejemplo, las preocupaciones son más sociales que médicas. Aunque bien es cierto que algunos bebés intersexuales son más proclives a sufrir infecciones del tracto urinario (Sterling, 2006: 79), estas correcciones médicas van acompañadas desde luego de una modificación psicológica para que el intersexual defina su identidad en algún polo binario.

b) Repensar el binarismo

Desde la óptica anterior resulta complicado considerar al sexo dividido exclusivamente en el binarismo hombre/mujer. Como ya se mencionó Judith Butler (2007) considera que los cuerpos que no se apegan al rango de lo normal, son *abyectos, inviables*. Las reglas son claras, las mujeres no deben tener clítoris muy grandes, ni los hombres penes muy pequeños. Como se ha indicado, todo lo que se salga de esta norma es corregido por médicos, endocrinólogos, psiquiatras y psicólogos, para crear cuerpos culturalmente inteligibles.

Así, concebir que los sexos son más que dos resulta un gran reto. Para Sterling:

Nuestro conocimiento de la embriología y la endocrinología del desarrollo sexual, acumulado durante los siglos X I X y XX, nos dice que los machos y hembras humanos proceden de embriones con las mismas estructuras. La masculinidad y la feminidad completas representan los extremos de un espectro de tipos corporales posibles. El que estos extremos sean los más frecuentes ha dado pábulo a la idea de que no sólo son naturales (esto es, de origen natural) sino normales (esto es, la representación de un ideal estadístico y social). El conocimiento de la variación biológica, sin embargo, nos

permite conceptualizar como naturales los espacios intermedios menos frecuentes, aunque sean estadísticamente inusuales. (Sterling, 2006: 101)

Explorar la idea de una posible vastedad de la variación humana tanto en lo biológico como en lo social es un reto para las posturas convencionales sobre la sexualidad.

Por otra parte, Sterling argumenta que las elaboraciones teóricas sobre las hormonas masculinas o femeninas también han sido tocadas por el discurso social del género. En este sentido la autora considera que, si damos un vistazo a la historia de las hormonas sexuales desde 1920 hasta 1940, se puede ver claramente cómo se incorporó el género a estos compuestos biológicos (Sterling: 2006: 215).

En 1936, por ejemplo, John Freud un bioquímico holandés con base en sus investigaciones científicas sugirió abandonar el concepto mismo de hormona sexual. Desde este precedente se puede establecer que el discurso que se ha establecido como *natural* y que separa a machos y hembras no es tan aséptico y neutral como parece, ya que existe una enorme variabilidad de la presencia y cantidad de estas sustancias (andrógenos y estrógenos) en los cuerpos de los sujetos.

En este orden de ideas, en 1948 Beach, en la Universidad de Harvey en Nueva York informó que, como resultado de sus observaciones se podía aseverar que, los mecanismos fisiológicos del comportamiento sexual femenino se encuentran en todos los machos y viceversa. Existiría entonces un carácter bisexual en nuestra constitución de mamíferos (Sterling: 2006: 215). Se hace evidente de nuevo que no existe una correspondencia unívoca del sexo con el binarismo sexual.²

Mi formación profesional me impide establecer un juicio con respecto a lo tratado por Sterling acerca de las hormonas, sin embargo, el fin de incluir esta elaboración teórica es evidencia que incluso en la construcción de los discursos científicos se entremezclan elementos de orden social y cultural.

² En la obra de Fausto Sterling (2006) se puede encontrar con mayor profundidad que la autora ofrece acerca de la diversidad sexual en los cuerpos. Su análisis es pormenorizado, de tal manera que la lectora o el lector puede profundizar en este tema.

Para finalizar este apartado es relevante destacar que de ninguna forma se pretende descartar que existen hombres o mujeres como seres biológicos o como categorías de análisis histórico o social. Más bien se busca resaltar los siguientes aspectos:

- a) El sexo asignado a un cuerpo dista de ser binario (hombre/mujer), ya que, existe el intersexualismo que contempla múltiples variaciones corpóreas. Se debe pensar en la forma mediante la cual este sector está siendo excluido de la vida cotidiana por no ajustarse a la norma corporal mayoritaria.
- b) El sexo y el género no son categorías totalmente separadas, se hallan en constante interacción para su propia definición.
- c) El binarismo sexual se sustenta en nociones construidas política, histórica y socialmente. No es una forma de preexistencia de los seres humanos.

Es importante prestar atención al hecho de que el género es un acto, es decir, se obtiene mediante la interacción con otros y otras en un todo social. El mismo concepto de sexo es tocado por estas construcciones sociales, aunque tradicionalmente se apele a la *naturaleza binaria* de este último.

Como educadores hemos de replantearnos entonces, nuestros constructos y prácticas cotidianas. En un mundo con cambios tan vertiginosos como el que experimentamos ya no es una opción permanecer ajenos a una perspectiva de género más amplia e inclusiva.

CAPÍTULO 3

DIAGNÓSTICO

He descrito hasta ahora el marco teórico y contextual dentro de los cuales se enmarca la presente investigación. Esto ha servido para establecer un panorama general de la situación que guarda la problemática en la cual se interesa este documento y contribuyó a generar líneas de acción para atender la misma dentro del aula.

En los apartados siguientes se describen cada uno de los elementos de la intervención pedagógica realizada. Se inicia con la presentación del diagnóstico como primer momento para identificar aquellos elementos que representan puntos relevantes para la comprensión de la configuración de subjetividades en los alumnos y alumnas sujetos del estudio.

Con base en lo anterior se diseña una propuesta que intenta contribuir a la mejora de la problemática observada en alumnos y alumnas de la escuela primaria Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre.

3.1 Elaboración y aplicación del diagnóstico

3.1.1 Participantes

Se trabajó con un grupo de 23 alumnas y alumnos de la Escuela Primaria Ingeniero Constituyente Julián Adame Alatorre. La población considerada para la evaluación diagnóstica e intervención pedagógica fue la integrada por el grupo de quinto grado grupo A en un rango de entre los 9 y 10 años de edad; 11 niñas y 12 niños. La selección del grupo se debió a que este es el grupo frente al cual la docente autora de esta intervención es responsable.

Todos los alumnos considerados para la evaluación son alumnos regulares de acuerdo con los lineamientos de la SEP para el 2023.

3.1.2 Situación escolar de enseñanza

Tanto la evaluación diagnóstica como la intervención se realizaron en el aula del grupo en el horario asignado para el trabajo con la asignatura de Formación Cívica y Ética. Se brindó a los alumnos la escala de Likert (Anexo 3), se leyeron las indicaciones y la estructura de cada pregunta oralmente; la profesora preguntó a los alumnos y alumnas si tenían dudas en este aspecto y se dilucidaron las mismas vías oral frente a todo el grupo. La resolución de la escala se realizó de manera individual.

3.1.3 Construcción del instrumento de evaluación

A continuación, se describe el instrumento de evaluación empleado elaborado por la autora para la presente investigación.

El enfoque metodológico contemplado tanto para la elaboración del diagnóstico y en general para la elaboración de este escrito corresponde al denominado investigación acción, principalmente en lo que toca a las elaboraciones teóricas de Kemmis. Respecto a este enfoque se tiene que la investigación-acción se coloca como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas (Latorre,2005). No es el fin de este apartado abundar en este enfoque, sin embargo, para mayor comprensión el lector o la lectora puede remitirse a la obra citada anteriormente.

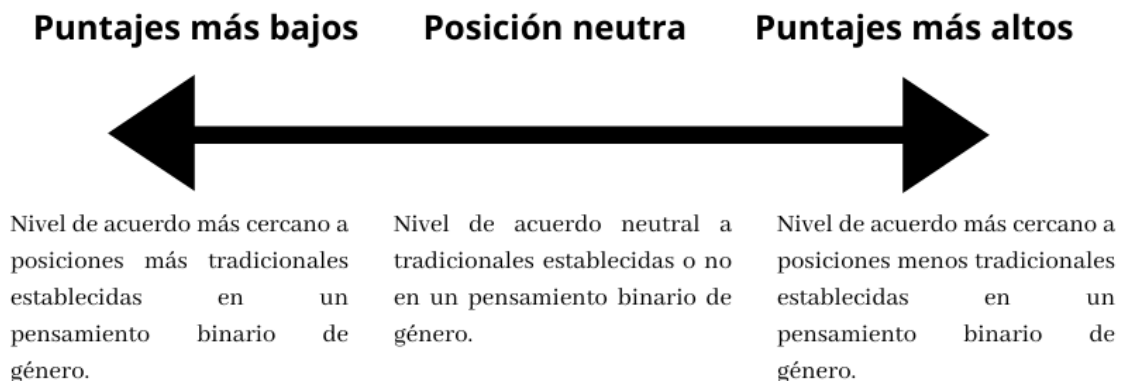
De esta manera el instrumento se diseñó considerando la necesidad de identificar el nivel de acuerdo o desacuerdo con referencia a algunos aspectos que configuran tradicional o no tradicionalmente algunos elementos de las feminidades, masculinidades y no binarias. Para lograr este objetivo se utilizó un instrumento correspondiente a una escala de Likert que contempla las siguientes especificaciones:

- a) Consta de 63 ítems de los cuales (debido a la naturaleza de la información requerida) 61 son cerrados y 2 semiabiertos.
- b) Las posibilidades de respuesta de los ítems cerrados corresponden a los rangos de respuesta: *muy de acuerdo, algo de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, algo en desacuerdo y muy en desacuerdo*. La anterior

agrupación resulta útil para el análisis y categorización de la información, ya que, me permitió identificar las gradualidades de preferencia o inclinación del alumnado en torno a las situaciones referidas y en su caso, también los posicionamientos neutros en torno a las cuestiones plasmadas en el instrumento.

- c) La puntuación de cada ítem se estableció de la siguiente forma: los puntajes más bajos (2-1) reflejan un nivel de acuerdo más cercano a posiciones más tradicionales establecidas en un pensamiento binario de género; los puntajes más altos (5-4) se asocian a un nivel de acuerdo más cercano a posiciones más alejadas del tradicional pensamiento binario de género. En el punto medio se centran los posicionamientos neutrales al respecto (3). Ver figura 1.

Figura 1. Descripción de criterio para asignar puntajes en diagnóstico realizado



Elaboración propia

- d) Los ítems semiabiertos se centran en identificar correspondencia entre el sexo biológico y aspectos de identidad de género y códigos de vestimenta. Por ello las categorías de respuesta fueron: *niño*, *niña* u *otro* (en esta última se da un espacio para que las alumnas y alumnos escriban la respuesta si así lo desean).
- e) La puntuación asignada para las posibles respuestas corresponde a la naturaleza e información que se desea obtener en cada ítem. En la tabla 4 se describe la ponderación utilizada para todos los ítems.

Tabla 4. Valor asignado a los elementos del instrumento de evaluación.

Número de ítem	Rango de respuesta				
1-11 13-31 35-36 38	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Puntuación	1	2	3	4	15
Número de ítem	Rango de respuesta				
32-33 37 39-41	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Puntuación	5	4	3	2	1
Número de ítem	Rango de respuesta				
12 34	Niña	Niño	Otro		
Puntuación	No se asigna puntuación, se evaluará el tipo de respuesta en correspondencia al sexo asignado al nacer de cada alumna/o.				
Número de ítem	Rango de respuesta				
42-63	Hombres	Mujeres	Ambos		
Puntuación	1	1	2		

Fuente: Elaboración propia.

- f) Las preguntas se realizaron con base en la categoría: *cuerpo normado* (el cual desde la perspectiva de Foucault no sólo incluye el control sobre la apariencia de los individuos, sino también el medio a través del cual se ejercen los efectos del poder). Para la construcción de los ítems la categoría principal de cuerpo normado se subdividió en subcategorías. Estas subcategorías representan cinco puntos elementales en la vida de las

alumnas y alumnos y dentro de los cuáles ellas y ellos construyen sus subjetividades y nociones en torno a la feminidad, masculinidad o identidades no binarias, obviamente desde nuestro referente teórico estas subjetividades se expresan en y a través del cuerpo normado. Dichas subcategorías (siempre enmarcadas dentro de una perspectiva de género) son: *códigos de vestimenta, códigos de comportamiento social, códigos de comportamiento social en la escuela, códigos referentes a la identidad de género y orientación sexual; y códigos familiares y domésticos*. En la tabla 5 se describe el propósito de cada subcategoría.

Tabla 5. Subcategorías de elaboración de ítems y su propósito

Categoría: Cuerpo normado

Subcategoría	Propósito
Códigos de vestimenta	Por medio de los ítems agrupados en este rubro se pretende explorar el nivel de agrado o desagrado que las y los alumnos poseen en torno a la correspondencia entre sexo biológico y a la vestimenta que tradicional y binariamente se ha asignado a cada género.
Códigos de comportamiento social	Por medio de los ítems agrupados en este rubro se pretende explorar el nivel de agrado o desagrado que las y los alumnos poseen en torno a los roles de comportamiento social que tradicional y binariamente se han asignado a cada género.
Códigos de comportamiento social en la escuela	Por medio de los ítems agrupados en este rubro se pretende explorar el nivel de agrado o desagrado que las y los alumnos poseen en torno a los roles de comportamiento escolar que tradicional y binariamente se han asignado a cada género.
Códigos de comportamiento referentes a la identidad de género y orientación sexual	Por medio de los ítems agrupados en este rubro se pretende explorar el nivel de agrado o desagrado que las y los alumnos poseen en torno a los aspectos de identidad de género y orientación sexual que tradicional y binariamente se han asignado a cada género.
Códigos familiares y domésticos	Por medio de los ítems agrupados en este rubro se pretende explorar el nivel de agrado o desagrado que las y los alumnos poseen en torno a los roles de comportamiento familiar y doméstico que tradicional y binariamente se han asignado a cada género.

Fuente: Elaboración propia

3.1.4 Aplicación del diagnóstico

Se aplicó el diagnóstico el día 18 de abril de 2023 dentro del horario escolar. Se trabajó con 23 personas, ya que, fue el número de estudiantes que asistieron a clase ese día. La aplicación se realizó temporalmente abierta, el tiempo que tardaron aproximadamente las y los alumnos en responder fue de 40 minutos.

3.1.5 Registro de respuestas

Se recolectaron las pruebas y después fueron evaluadas. Los criterios de evaluación y puntajes se han descrito en el apartado 3.1.2. Las respuestas se vaciaron en tablas realizadas en el programa Excel, a las respuestas que no fueron contestadas se les asignó cero puntos.

Las respuestas se ordenaron en torno a tres rangos de respuesta correspondientes al puntaje asignado a cada estudiante. Dichos rangos se diseñaron para cada una de las cinco subcategorías descritas en la tabla 5.

En el siguiente apartado se describen los resultados por subcategoría, así como los rangos diseñados para agrupar las respuestas obtenidas.

3.2 Resultados del diagnóstico

A continuación, describo los hallazgos encontrados, para después proseguir con el análisis de los mismos.

3.2.1 Subcategoría 1. Códigos de vestimenta

Los rangos bajo los cuales se agruparon las respuestas en esta subcategoría se presentan en la tabla 6.

Tabla 6. Resultados diagnósticos. Subcategoría 1 códigos de vestimenta.

Subcategoría 1. Códigos de vestimenta

Rango	Criterio	Número de alumnas/alumnos	Porcentaje %
99-32 puntos	El alumno y la alumna se muestra <i>menos de acuerdo</i> con la idea de que los códigos de vestimenta se definen desde una postura tradicional binaria (hombre mujer).	0	0
68-38 puntos	El alumno y la alumna muestra una posición neutra con respecto al aspecto de que los códigos de vestimenta se definen o no desde una postura tradicional binaria (hombre/mujer).	11	48
37-0 puntos	El alumno y la alumna se muestra <i>más de acuerdo</i> con la idea de que los códigos de vestimenta se definen desde una postura tradicional binaria (hombre/mujer).	12	52

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar la mayor parte de estudiantes (52%) se ubica dentro de un rango alineado a la idea de que los códigos de vestimenta se definen desde una perspectiva tradicional binaria correspondiente a lo que es correcto para hombres y mujeres. Una buena porción del estudiantado (48%) conserva una posición neutra con respecto a esta afirmación. Esto último podría sugerir que las perspectivas de los alumnos y alumnas se están transformando, ya que, no se colocan en una posición

totalmente cerrada en cuanto a estos códigos se refiere, aunque ello debe investigarse a profundidad.

Llama la atención que no se colocaron alumnos que encuentren de manera generalizada una posición más abierta con respecto a la idea de que los códigos de vestimenta no necesariamente corresponden a un género en específico. Si bien, en las respuestas se pueden observar alumnas y alumnos que en algunos aspectos coinciden en que la ropa no tiene género, esto no se generaliza al grueso de sus respuestas en la escala, lo que los lleva a obtener una idea más tradicional al respecto.

Dentro del análisis de datos en esta categoría pude observar que es más aceptado que las niñas puedan usar ropa de niños que el caso de que los niños pudieran ataviarse con alguna prenda considerada femenina. Esto se sustenta, ya que, en el ítem 12 (Anexo 3) correspondiente a la afirmación: Me gusta vestir como: niño/niña/otro, 4 niñas seleccionaron ni como niña ni como niño; y una escribió como niño. El resto de las alumnas y alumnos escribieron que les gusta vestir de acuerdo con su sexo biológico. Ningún niño escribió que le gustaría vestir como niña o como ambos.

Otro aspecto relevante es que la media de niñas obtenida en las respuestas (tabla 7) es más alta que la obtenida por los niños lo que podría sugerir que los niños mantienen aspectos más cerrados a este respecto.

Tabla 7. Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en instrumento diagnóstico. Subcategoría 1. Códigos de vestimenta.

Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en el diagnóstico

Media niñas	Media niños
38	34

Fuente: Elaboración propia

Puede afirmarse en síntesis que esta subcategoría aún conserva un posicionamiento tradicional binario por parte de los alumnos y alumnas con respecto a considerar que las prendas de vestir son parte esencial de su configuración como niñas o niños, así como una idea referente a que la ropa tiene género. Sin embargo, como ya mencioné el hecho de que casi la mitad de las y los estudiantes se acerque a un posicionamiento

neutral abre la posibilidad de que muchos de ellos y ellas se orienten a aperturar sus categorías de pensamiento en este rubro.

3.2.2 Subcategoría 2. Códigos sociales

Los rangos bajo los cuales se agruparon las respuestas en esta subcategoría se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados diagnósticos. Subcategoría 2. Códigos sociales de género

Subcategoría 2. Códigos sociales de género

Rango	Criterio	Número de alumnas/alumnos	Porcentaje %
81-54 puntos	El alumno y la alumna se muestra <i>menos de acuerdo</i> con la idea de que los códigos sociales de conducta se definen desde una postura tradicional binaria (hombre/mujer).	0	0
53-28 puntos	El alumno y la alumna muestra una posición neutra con respecto a la idea de que los códigos sociales de conducta se definen o no desde una postura tradicional binaria (hombre/mujer).	9	39
27-0 puntos	El alumno y la alumna se muestra <i>más de acuerdo</i> con la idea de que los códigos sociales de conducta se definen desde una postura tradicional binaria (hombre/mujer).	14	61

Fuente: Elaboración propia

En los resultados obtenidos se puede destacar que la mayoría de los alumnos y alumnas (61%) se alinean a la idea de que los códigos sociales de conducta se definen desde posturas tradicionales binarias, es decir, desde lo que convencionalmente se espera de un hombre y una mujer. En esta categoría se contemplaron actitudes tradicionales atribuidas a las mujeres, por ejemplo, tranquilidad, pasividad, sensibilidad, ternura, entre otros. Para el caso de los niños se les atribuyeron aspectos como alto nivel de actividad respecto a las niñas, participación propositiva en clase, poca

expresión de emociones, agresividad en juegos, protección a las niñas por ser más débiles, entre otras.

El resto de la población estudiada (39%) toma posicionamiento por una postura neutra que percibe que los roles sociales de conducta pueden o no alinearse con posturas binarias tradicionales de lo que se espera para un hombre y una mujer. Para esta categoría no existen estudiantes que se coloquen en una postura abierta (0%).

Los resultados obtenidos me parecen interesantes, debido a que, al igual que en la categoría anterior dan muestra de que si bien, más de la mitad de las personas del estudio se ubican en un lugar tradicional con respecto a los códigos de conducta sociales de género, otra porción significativa se coloca dentro de un rango neutro que puede sugerir más plasticidad en la construcción de sus subjetividades masculinas, femeninas y no binarias.

En esta subcategoría, en sintonía con la de códigos de vestimenta, las niñas presentan una media más alta que la de los niños (Tabla 9).

Tabla 9. Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en instrumento diagnóstico. Subcategoría 2. Códigos de conducta sociales de género.

Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en el diagnóstico

Media niñas	Media niños
30	22

Fuente: Elaboración propia

Considero relevante desarrollar investigaciones que ahonden en las causas de un posicionamiento con más apertura en niñas que en niños en este aspecto.

3.2.3 Subcategoría 3. Códigos sociales de conducta en la escuela

Los rangos bajo los cuales se agruparon las respuestas en esta subcategoría se presentan en la tabla 10.

Tabla 10. Resultados diagnósticos. Subcategoría 3. Códigos sociales de conducta en la escuela

Subcategoría 3. Códigos sociales de conducta en la escuela			
Rango	Criterio	Número de alumnas/alumnos	Porcentaje %
81-51 puntos	El alumno y la alumna presenta alta disposición a considerar que no existen roles sociales escolares definidos tradicional y binariamente.	0	0
53-28 puntos	El alumno y la alumna se mantienen neutrales a considerar que existen o no roles sociales escolares definidos tradicional y binariamente.	9	39
27-0 puntos	El alumno y la alumna presenta alta disposición a considerar que existen roles sociales escolares definidos tradicional y binariamente.	14	61

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos se alinean a los que observamos en las categorías anteriores. En este caso el 61% de las y los estudiantes consideran que existen roles sociales definidos tradicional y binariamente. Seguidos de un 39% que se mantienen neutrales al respecto.

Esto nos sugiere una congruencia entre el ámbito social de la vida cotidiana y el de la escuela en donde cada estudiante asume un rol que corresponde a su género, por ejemplo, los niños prefieren en clase de educación física juegos más activos y las niñas más pasivas, la organización en formaciones se lleva a cabo de forma binaria, las niñas trabajan más limpio en sus cuadernos que los niños, los varones participan más activamente en clase que las niñas, entre otros elementos. No hay alumnas o alumnos que se coloquen en una posición de mayor apertura con respecto al tema (0%).

La media para niñas y niños en este caso también es más alta para las primeras, aunque sólo por 3 puntos (tabla 11).

Tabla 11. Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en instrumento diagnóstico subcategoría 3. Códigos de conducta sociales en la escuela.

Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en el diagnóstico

Media niñas	Media niños
27	24

Fuente: Elaboración propia

En este punto cabe resaltar que los resultados en esta categoría y en la anterior son los mismos, así que hallamos alto nivel de coincidencia entre ambos rubros.

3.2.4 Subcategoría 4. Códigos referidos a la sexualidad

Los rangos bajo los cuales se agruparon las respuestas en esta subcategoría se presentan en la tabla 12.

Tabla 12. Resultados diagnósticos subcategoría 4. Códigos referidos a la sexualidad

Subcategoría 4. Códigos referidos a la sexualidad

Rango	Criterio	Número de alumnas/alumnos	Porcentaje %
99-60 puntos	El alumno y la alumna presenta alta disposición a considerar que la identidad de género y la orientación sexual no se definen tradicional y binariamente.	0	0
60-30 puntos	El alumno y la alumna se mantienen en una posición neutra al considerar que la identidad de género y la orientación sexual se definen o no tradicional y binariamente.	17	74
30-0 puntos	El alumno y la alumna presenta alta disposición a considerar que la identidad de género y la orientación sexual se definen tradicional y binariamente.	6	26

Fuente: Elaboración propia

En esta subcategoría resalta una tendencia (74%) hacia la posición neutral de niñas y niños con respecto a considerar que la identidad de género y la orientación sexual se definen o no tradicional y binariamente. A continuación, se coloca la posición tradicional binaria (26%) de construcción de la identidad de género y la orientación sexual. Para el posicionamiento abierto no se registraron respuestas (0%).

Como se puede observar la diferencia entre los rangos neutral y tradicional es relativamente notable. Esto podría deberse a un sinnúmero de causas entre las que tal vez podrían destacarse las siguientes: a) el aumento en la exposición que niñas y niños han tenido en los últimos años por medio de redes sociales a figuras públicas o *influencers* que se separan de las identidades sexuales y de género tradicionales; b) las campañas de divulgación de la diversidad en los diferentes medios de comunicación; y c) la

integración de ejes correspondientes a equidad e igualdad de género, así como respeto a la diversidad en los planes y programas de estudio escolares. Desde luego, estos puntos quedan al nivel de especulación para su pertinente desarrollo en estudios posteriores.

No obstante, si consideramos que aún no hay una significativa cantidad de alumnos que se coloquen en el nivel un pensamiento menos alineado a las posturas tradicionales, se puede establecer que el trabajo es aún arduo.

En este ámbito se exploraron posiciones respecto a cuestiones como: la configuración binaria o no de una pareja, las orientaciones sexuales de hombres y mujeres, la segregación de personas que no se alinean a la heteronormatividad, la configuración biológica exclusiva de cuerpos masculinos y femeninos, así como las identidades de género de las personas más allá de sus características biológicas. Sólo un niño varón respondió “A veces me identifico como ambos”.

En cuanto a la media para niñas y niños tenemos que para el ítem 34 correspondiente a: Yo me identifico con el sexo: niño/niña/otro (escribe tu respuesta); 22 de los 23 alumnos y alumnas se identificaron con su sexo biológico y un niño varón escribió: “A veces me identifico como niña y a veces como niño”.

Para la media entre niñas y niños la tendencia prevalece siendo las primeras las que se colocan en un puntaje más alto (tabla 13) aunque sólo por dos puntos a diferencia de las categorías anteriores donde la diferencia fue más pronunciada.

Tabla 13. Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en instrumento diagnóstico subcategoría 4. Códigos referidos a la sexualidad.

Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en el diagnóstico

Media niñas	Media niños
36	34

Fuente: Elaboración propia

3.2.5 Subcategoría 5. Códigos familiares y domésticos

Debido a que esta subcategoría busca explorar las actividades familiares y domésticas que asignan roles tradicionales basadas en el binarismo a las niñas y a los niños se puntuó como se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Resultados diagnósticos. Subcategoría 5 códigos familiares y domésticos

Subcategoría 5. Códigos familiares y domésticos

Rango	Criterio	Número de alumnas/alumnos	Porcentaje %
44-33	El alumno y la alumna presentan una alta disposición a considerar que los roles familiares y domésticos no están definidos desde una perspectiva tradicional binaria (hombre mujer).	21	91
32-22	El alumno y la alumna se mantienen en una posición neutra al considerar que los roles familiares y domésticos pueden estar o no definidos desde una perspectiva tradicional binaria (hombre mujer).	2	8
21-0	El alumno y la alumna presentan una alta disposición a considerar que los roles familiares y domésticos están definidos desde una perspectiva tradicional binaria (hombre mujer).	0	0

Fuente: Elaboración propia

En esta subcategoría se puede observar una clara disposición que revierte las tendencias observadas en subcategorías anteriores. Para este caso, el 91% de alumnas y alumnos se inclinan por un pensamiento más abierto que considera que los roles familiares y las tareas domésticas no se definen de manera tradicional binaria (lo que corresponde a hombre y mujer). Sólo un 2% se coloca en una posición neutral a este respecto, mientras que para una posición tradicional binaria no hay alumnas y alumnos que se coloquen en ese rubro.

Algunos aspectos que se indagaron para esta subcategoría fueron roles para la realización de actividades domésticas concebidas tradicionalmente para hombre o

mujer, así como, elementos de cuidado de la familia e hijos e hijas que incluyen las relaciones interpersonales con las y los mismos.

Estos resultados son interesantes y dan cuenta de que la problemática trabajada en esta investigación dista de ser lineal, ya que, presenta matices y bemoles en sus diferentes aspectos.

Para finalizar indico las medias para cada sexo la cual si se ajusta a los resultados observados con anterioridad en donde las niñas se colocan algunos puntos por encima de los varones.

Tabla 15. Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en instrumento diagnóstico subcategoría 5. Códigos familiares y domésticos.

Media de puntajes obtenidos por niñas y niños en el diagnóstico

Media niñas	Media niños
41	38

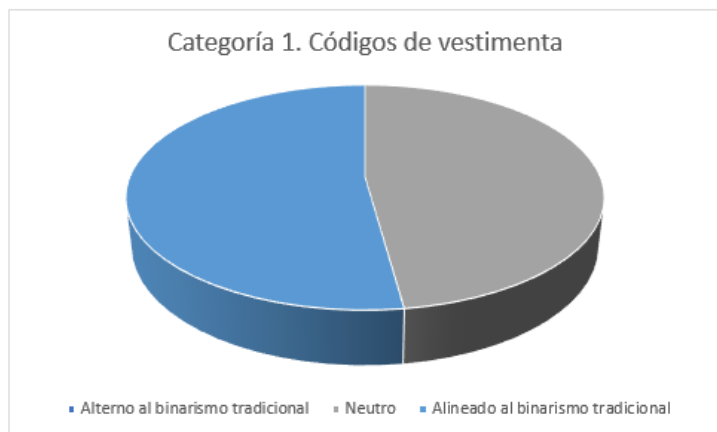
Fuente: Elaboración propia

3.3 Comentarios finales

A lo largo de este apartado se ha dado cuenta de los resultados obtenidos de la aplicación de un instrumento diagnóstico de un grupo de alumnas y alumnos de quinto grado de primaria en lo que se refiere a la construcción de subjetividades masculinas, femeninas y no binarias.

Los resultados pueden resumirse en los gráficos 1, 2, 3, 4 y 5. Los gráficos no muestran porcentaje, ya que, este puede consultarse en las tablas anteriores de este mismo apartado.

Gráfico 1. Perspectiva de acuerdo o desacuerdo. Categoría 1. Códigos de vestimenta.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2. Perspectiva de acuerdo o desacuerdo. Categoría 2. Códigos de conducta social.

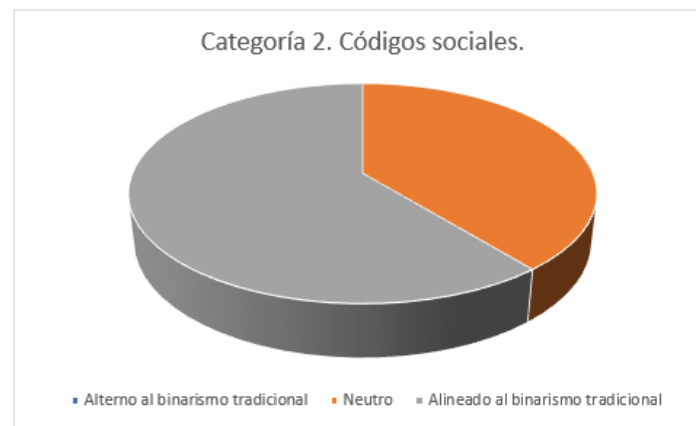
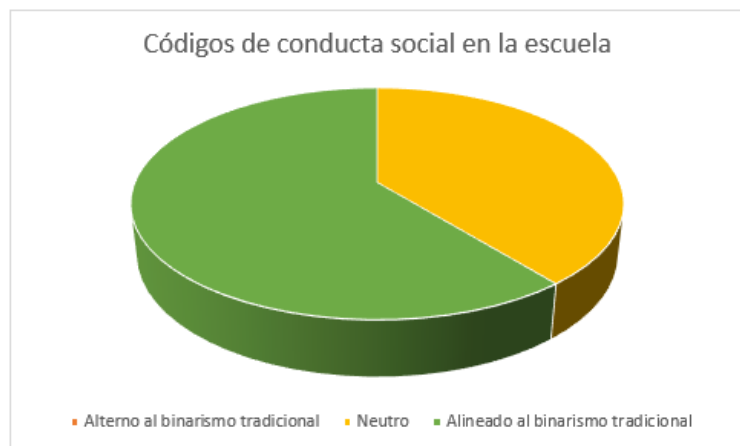


Gráfico 3. Perspectiva de acuerdo o desacuerdo. Categoría 3. Códigos de conducta social en la



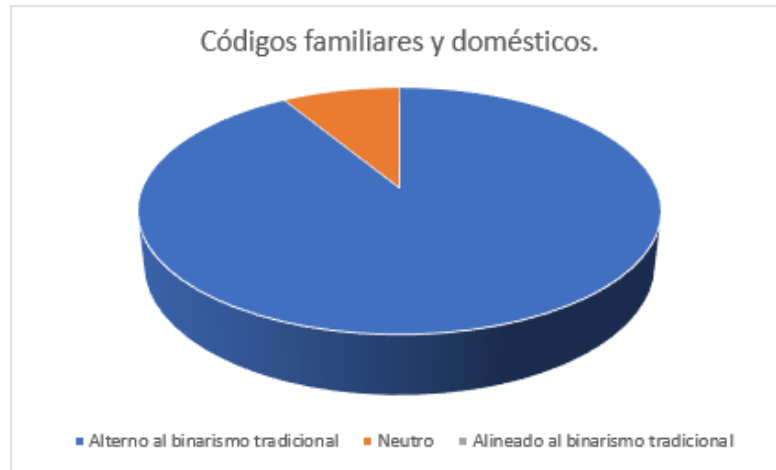
Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Perspectiva de acuerdo o desacuerdo. Categoría 4. Códigos referidos a la sexualidad.



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5. Perspectiva de acuerdo o desacuerdo. Categoría 5. Códigos familiares y domésticos.



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la mayoría de las subcategorías (excepto en la última) las preferencias se alinean a las nociones tradicionales binarias sobre género. La última subcategoría da un vuelco a esta tendencia y da cuenta de la apertura de las y los estudiantes acerca de un pensamiento más equitativo e igualitario en cuanto a perspectiva de género en el ámbito familiar y doméstico.

Estos resultados se pueden interpretar a la luz de las elaboraciones teóricas de Foucault (1975) desde donde se establece que el control y regulación del cuerpo en los distintos espacios como lo es la familia y la escuela asignan formas de conducta específicas a hombres y mujeres. No obstante, los resultados obtenidos en la subcategoría referente al espacio doméstico abren la posibilidad de que esta circunstancia poco a poco trascienda a una postura más flexible.

Por su parte, el rubro que corresponde a los códigos referidos a la sexualidad se orienta hacia una posición neutral lo que puede resultar alentador si lo analizamos desde la perspectiva de que las y los estudiantes no se colocan totalmente dentro del polo tradicional binario que hace referencia a la identidad de género y a la orientación sexual. Sin embargo, en este ámbito aún no permea un posicionamiento que conlleve una postura abierta, equitativa e igualitaria que respete la diversidad de género. Debemos pues replantear el legado del cristianismo tradicional: la culpa (y con ello la

alineación a la norma) y la obediencia como formas de subjetivación de la sexualidad humana (Foucault, 2006).

En este orden de ideas se puede establecer que lo que Butler (2008) entiende por los cuerpos *abyectos* (los que no se calzan con los estándares sociales) aún no forma parte constitutiva de la perspectiva de género del grupo observado.

Así mismo, resulta preocupante que, en cuatro de las cinco subcategorías analizadas, los alumnos y alumnas situadas en posiciones que se alejen de lo tradicional binario son igual a cero. Lo anterior resulta lógico si consideramos que (como se ha señalado a lo largo de este documento) la normalización disciplinaria ha establecido históricamente modelos y estándares de normalidad; cuerpos binarios, hombres y mujeres que son encauzados a ajustarse a este modelo (Foucault, 2006). Niñas y niños se encuentran inmersos en este modelo, ello nos sugiere la necesidad de implementar acciones sociales y pedagógicas que atiendan esta situación.

He acotado que los posicionamientos medios pueden significar un momento de transición en la construcción de subjetividades en alumnas y alumnos de esta primaria. Sin embargo, esta afirmación debe investigarse a profundidad al igual que las causas de un posible cambio en este ámbito.

Así mismo, es importante reconocer que lo que sucede dentro del contexto de esta investigación no es generalizable a otros escenarios sociales o escolares, sin embargo, nos orienta acerca de la situación que guarda el problema en la actualidad.

Antes de concluir es importante señalar ante la dinámica observada que resulta crucial implementar acciones que permitan romper la restricción binaria del sexo (como lo designa Butler). Dar voz a aquellas formas de expresión de género que no se ajustan al binarismo es indispensable para lograr sociedades inclusivas e igualitarias. Para ello puede resultar de gran ayuda reflexionar sobre el hecho de que el sexo es una categoría artificial que amplía las relaciones de poder que son responsables de su génesis (Butler, 2007: 194).

De igual forma, en el análisis de resultados destaca que dentro del ítem 38 (Anexo 3) referente a los tipos de sexos que existen no hay conocimiento de configuraciones corporales no binarias como lo es la intersexualidad. En este sentido Sterling (2006)

hace el llamado a visibilizar estas formas corporales, que si bien, son minoría, no por ello deben ser excluidas de las concepciones corporales de las y los seres humanos.

Los resultados obtenidos son la base sobre la cual se construirá la propuesta pedagógica del presente trabajo. Se identifican las siguientes necesidades:

- a) Aperturar las nociones del estudiantado acerca de la reflexión del género en los códigos de vestimenta y su no correspondencia con el sexo biológico.
- b) Reflexionar sobre los roles tradicionales binarios que se esperan de niñas y niños, hombres y mujeres e en la vida cotidiana y promover acciones para aperturar esta perspectiva desde un punto de igualdad y equidad.
- c) Identificar que aparte de hombres y mujeres, el sexo biológico incluye otras formas de configurarse como lo es el intersexualismo.
- d) Reconocer las diferentes identidades de género y las diversas orientaciones sexuales de los seres humanos más allá del binarismo social.

Sobre este antecedente se desarrolla el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS

A lo largo de este trabajo se ha pretendido poner en evidencia cómo la construcción del sistema sexo-género desde una perspectiva tradicional binaria ha generado una estandarización de los modelos a través de los cuales las y los seres humanos construyen sus subjetividades con referencia a la feminidad o masculinidad dejando de lado espacios alternativos como lo es el no binarismo. Estos modelos son construidos socialmente, pero impactan directamente en la identidad de cada individuo.

Ante lo anterior surge la necesidad de pensar en alternativas pedagógicas (por ser el ámbito que nos ocupa) que permitan la construcción de subjetividades equitativas e igualitarias que respeten la diversidad de expresiones sexuales y de género de los seres humanos. Es por ello por lo que se ha diseñado la propuesta del taller: *Deconstruyendo géneros* como una forma de orientación al profesorado que le permita educar desde una perspectiva de género de manera concreta en el aula.

En este punto es importante destacar que la que se presenta es una propuesta que busca orientar o dar líneas generales de acción al profesorado para concretar lo que teóricamente se ha discursado hasta este momento, así como para atender las necesidades identificadas como prioritarias en el grupo observado.

Por el alcance temporal de esta investigación no fue posible llevarla al campo de la aplicación, lo cual no descarta su futura implementación en el aula. Espero que el taller diseñado sirva así mismo, como un ejemplo para las y los docentes de una manera de promover en el aula la construcción de subjetividades de género equitativas e igualitarias en alumnos y alumnas de quinto grado de primaria.

En este capítulo se describe cabalmente esta propuesta.

4.1 Taller: *Deconstruyendo géneros*. Procedimiento

4.1.1 Sesiones

El taller se encuentra diseñado para realizarse en 13 sesiones que oscilan entre los 40 y 60 minutos dependiendo de la profundidad teórica o metodológica de cada una de ellas. El horario de aplicación se puede ajustar a las necesidades académicas de las y los docentes. Se puede ligar transversalmente el contenido de este taller con las asignaturas de Ciencias Naturales (desarrollo de caracteres sexuales, masculinos y femeninos primarios y secundarios) y Formación Cívica y Ética (Igualdad y equidad de género, respeto a la diversidad).

4.1.2 Contenido de la intervención

El taller está diseñado con base en cinco etapas que se consideraron prioritarias después de la realización y análisis de resultados del diagnóstico. Estas fases son: a) sexos no binarios, b) expresión de género, c) identidad de género, d) orientación sexual; y e) evitemos la discriminación a la diversidad. En la tabla 16 se describen estas etapas y los objetivos que se pretenden para cada una de ellas.

Todas las sesiones obedecen a la lógica siguiente:

- a) *Introducción*. Se exploran las ideas previas de los alumnos y alumnas con respecto a la temática que se abordará. Se rescatan las nociones trabajadas en sesiones anteriores. Se utiliza como herramienta principal la lluvia de ideas o la participación grupal.
- b) *Desarrollo*. Se profundiza en la temática a trabajar, se abordan nociones y conceptos generales, se realizan las actividades pedagógicas diseñadas para lograr los objetivos planeados. Las sesiones se diseñaron en su mayoría de forma individual o colectiva por parte de las y los estudiantes.
- c) *Cierre*. Se identifican las temáticas principales, se realiza una reflexión final sobre las mismas y las y los alumnos exponen sus ideas y productos finales.

Tabla 16. Etapas y objetivos contemplados para el taller: *Deconstruyendo géneros*

Taller deconstruyendo géneros

Etapas	Sesión	Objetivos	Duración de la sesión
1. Sexos no binarios	1	Que las alumnas y los alumnos reflexionen sobre las características corporales que los acompañan al nacer y la asignación tradicional binaria para los cuerpos.	40 minutos
	2 y 3	Que las alumnas y los alumnos identifiquen que no siempre el sexo de nacimiento es binario y que reconozcan la intersexualidad y la diversidad como condición de nacimiento de algunas personas.	40 minutos
2. Expresión de género	4 y 5	Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la expresión de género. Que las alumnas y alumnos reflexionen sobre aquellos elementos que socialmente les han sido asignados de acuerdo con el binarismo tradicional de género.	50 minutos
3. Identidad de género	6 y 7	Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la identidad de género. Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades en identidades de género principalmente hombre, mujer, no binario y trans.	50 minutos
4. Orientación sexual	8 y 9	Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la orientación sexual Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades de orientación sexual.	50 minutos
5. Evitamos discriminación a la diversidad	10 y 11	Que las alumnas y los alumnos identifiquen algunas formas de discriminación a la diversidad. Que las alumnas y alumnos conozcan y apliquen acciones para evitar la discriminación a las diversidades.	40 y 50 minutos
CIERRE DE PROYECTO	12 y 13	Reforzar los aprendizajes trabajados en el taller. Realizar una reflexión final del tema.	60 minutos

Fuente: Elaboración propia

En el anexo 2 se incluyen los formatos sugeridos para las sesiones, sin embargo, éstos pueden ser modificados o realizados a manos por la clase sin necesidad de recurrir a medios impresos.

La planeación del taller se inserta en forma de cartas descriptivas para cada sesión. Al final se incluye una sugerencia de lista de cotejo para evaluación. Es importante recalcar que esta es precisamente una sugerencia, ya que la o el docente pueden diseñar otras formas de evaluación que se ajusten a su contexto y a las diversidades de sus grupos.

Es importante establecer conceptualmente lo que se entiende por los siguientes términos.

- a) *Expresión de género*: Características como la apariencia, la forma de hablar, los comportamientos o los gestos es lo que llamamos expresión de género. Es lo primero que vemos de las personas y, por tanto, el primer filtro por el que pasan los prejuicios.
- b) *Identidad de género*. La identidad de género es el sentimiento de pertenecer a un grupo humano definido en torno a las categorías de hombre o mujer (o en su caso a géneros no binarios).
- c) *Orientación sexual*. Un aspecto fundamental de nuestra sexualidad es la orientación sexual: el deseo sexual o erótico-afectivo orientado preferentemente hacia mujeres, hombres o ambos. Tradicionalmente se ha descrito la orientación sexual con las siguientes categorías: bisexualidad: la atracción erótica y/o afectiva por otras personas sin importar su sexo; heterosexualidad: la atracción erótica y/o afectiva hacia personas de sexo distinto al identificado como propio; homosexualidad: la atracción erótica y/o afectiva hacia personas del mismo sexo. Sin embargo, existe multiplicidad y variedad en lo que respecta a la orientación sexual y ésta no se limita a las tres categorías descritas anteriormente. (Solé, 2020).

En las líneas siguientes se presentan las cartas descriptivas del taller: *Deconstruyendo géneros*.

4.2 Etapa I. Sexos no binarios

Una de las necesidades ubicadas en el diagnóstico corresponde a la urgencia de generar dinámicas en el aula que contribuyan a que las y los alumnos puedan identificar que aparte de hombres y mujeres, el sexo biológico incluye otras formas de configurarse como lo es el intersexualismo.

Es por lo anterior que, en la primera etapa de este taller (distribuida en tres sesiones) se presentan una serie de secuencias didácticas cuyos objetivos son:


- Que las alumnas y los alumnos reflexionen sobre las características corporales que los acompañan al nacer y la asignación tradicional binaria para los cuerpos.
- Que las alumnas y los alumnos identifiquen que no siempre el sexo de nacimiento es binario y que reconozcan la intersexualidad y la diversidad como condición de nacimiento de algunas personas.

Es así como, en un primer momento se rescatan los aprendizajes previos del estudiantado con referencia a las características sexuales primarias y secundarias desde una perspectiva únicamente binaria.

Posteriormente se da una introducción a la noción de diversidad corporal referida a la sexualidad, para finalizar (en la última sesión) con las características generales de la intersexualidad y con una reflexión de la importancia del reconocimiento y respeto a cada una de las diversidades revisadas.


En las líneas siguientes se escriben las cartas descriptivas contempladas para esta etapa.

Tabla 17. Carta descriptiva. Taller: *Deconstruyendo géneros*. Sesión 1.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 1	Tiempo estimado: 40 minutos
ETAPA 1 Sexos no binarios	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Que las alumnas y los alumnos reflexionen sobre las características corporales que los acompañan al nacer y la asignación tradicional binaria para los cuerpos.
Fecha:	Materiales: Computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, formato impreso (opcional) u hoja blanca.
A. <u>LOS CUERPOS SON...</u>	
<i>Inicio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Por medio de la lluvia de ideas se exploran ideas previas sobre las características sexuales corporales al nacer y crecer (caracteres sexuales primarios y secundarios). 	
<i>Desarrollo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Con ayuda de siluetas impresas los alumnos asignan a éstas los caracteres sexuales mencionadas en la lluvia de ideas (Anexo 2 A). 	
	
<ul style="list-style-type: none"> Una vez terminada la actividad descrita y en plenaria reflexionamos sobre las siguientes preguntas: ¿sólo las características biológicas nos definen como personas de determinado sexo? ¿crees que sólo existen cuerpos de hombres y cuerpos de mujeres? ¿por qué? 	
<i>Cierre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Recapitulamos los puntos que las alumnas y alumnos consideren relevantes para esta sesión. La docente insta a la reflexión de que el sexo asignado al nacer no siempre corresponde al binarismo hombre/mujer. Se menciona que este será el tema de la siguiente sesión. 	


Fuente texto e imagen: Elaboración propia

Tabla 18. Carta descriptiva. Taller: *Deconstruyendo géneros*. Sesión 2.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 2	Tiempo estimado: 40 minutos
ETAPA 1 Sexos no binarios	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Que las alumnas y los alumnos identifiquen que no siempre el sexo de nacimiento es binario y que reconozcan la intersexualidad y la diversidad como condición de nacimiento de algunas personas.
Fecha:	Materiales: Computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, formato impreso (opcional) u hoja blanca.
<u>B. HOMBRES, MUJERES, INTERSEXUALES.</u> <u>TODES SOMOS DIFERENTES</u>	
<i>Inicio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de las diferencias binarias corporales. 	
<i>Desarrollo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> El grupo con acompañamiento de la docente observan el video <i>La pequeña flor</i> https://youtu.be/gDcaT09ENF8 orientado a la reflexión sobre la diversidad en el sexo biológico de los seres humanos. En plenaria se reflexiona sobre el contenido del video y las formas corporales alternas al binarismo tradicional. Se pueden retomar preguntas generadoras como: ¿Cuál es el mensaje que intenta compartir el video? La docente explica que, así como en el cuento <i>La pequeña flor</i> existen diferentes corporalidades biológicas a las tradicionalmente estudiadas de hombre y mujer y que cada una de ellas al igual que la de cada persona son dignas de respeto. Un recurso de apoyo para que las y los docentes se informen más del tema se puede encontrar en el enlace: https://brujulaintersexual.org La docente explica de manera general en qué consiste el intersexualismo y señala que en la clase siguiente se ahondará en el tema. De forma individual las y los alumnos caracterizan el dibujo de una flor con los elementos que ellas y ellos decidan (ANEXO 2B). 	
	
<i>Cierre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Para finalizar las y los estudiantes que quieran compartir ante la clase su flor pueden hacerlo. La docente recalca el respeto a la importancia de la diversidad corporal en los seres humanos. 	

Fuente texto e imagen: Elaboración propia

Tabla 19. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 3.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 3	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 1 Sexos no binarios	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Que las alumnas y los alumnos identifiquen que no siempre el sexo de nacimiento es binario y que reconozcan la intersexualidad y la diversidad como condición de nacimiento de algunas personas.
Fecha:	Materiales: Computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, plumones, gises, recortes, hojas de colores, papel bond o Kraft, pegamento.
C. <u>NO SOMOS BINARIOS</u>	
<i>Inicio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de las características generales de intersexualismo. 	
<i>Desarrollo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Vemos el video ¿Qué significa ser intersexual? https://youtu.be/mTUshE3QrHs (este video se encuentra en inglés, pero es muy digerible y se puede explicar a los alumnos y alumnas al pausar el video) y al finalizar en plenaria reflexionamos sobre el contenido del mismo. Al finalizar se realiza una lluvia de ideas para rescatar las ideas principales de la intersexualidad. Organizadas y organizados por equipos las y los estudiantes elaboran un mapa mental con ideas y dibujos acerca de la diversidad corporal en el sexo biológico. Como ejemplo se puede retomar el siguiente, aunque se han de privilegiar las ideas y creatividad del alumnado (ANEXO 2C). 	
	
<ul style="list-style-type: none"> Las y los alumnos presentan sus productos ante la clase. La profesora puede orientar con precisiones respecto al tema (importancia del respeto, la existencia de la diversidad corporal, etcétera). 	
<i>Cierre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> En plenaria las y los alumnos platican sobre sus conclusiones del tema y cómo aplicarían estos aprendizajes en la vida cotidiana. La docente también puede realizar preguntas que generen empatía con respecto a las diferencias corporales como ¿Cómo te sentirías tu si alguien te tratara diferente por tus características corporales? 	

Fuente texto e imagen: Elaboración propia

4.3 Etapa II. Expresión de género

Otro de los objetivos identificados en el diagnóstico de la presente investigación se refiere a:

- Aperturar las nociones del estudiantado acerca de la reflexión del género en los códigos de vestimenta y comportamientos esperados de hombres y mujeres y su no correspondencia con el sexo biológico.
- Reflexionar sobre los roles tradicionales binarios que se esperan de niñas y niños, hombres y mujeres e en la vida cotidiana y promover acciones para aperturar esta perspectiva desde un punto de igualdad y equidad.

Es por ello por lo que las dos sesiones contempladas para este propósito persiguen el objetivo:

- Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la expresión de género.
- Que las alumnas y alumnos reflexionen sobre aquellos elementos que socialmente les han sido asignados (con referencia a la expresión de género) de acuerdo con el binarismo tradicional de género.

De esta manera, en la primera sesión se rescatan las opiniones de las y los alumnos acerca de las formas visuales y comportamentales que tradicionalmente se esperan de hombres y mujeres.

En un segundo momento se aborda formalmente el concepto de expresión de género y sus características. Después se prosigue con la reflexión de las y los estudiantes acerca de la diversidad y el respeto a las formas en las que cada persona expresa su género desde una perspectiva alterna a la binaria tradicional.

Tabla 20. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 4.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 4	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 2 Expresión de género	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la expresión de género. • Que las alumnas y alumnos reflexionen sobre aquellos elementos que socialmente les han sido asignados (con referencia a la expresión de género) de acuerdo con el binarismo tradicional de género.
Fecha:	Materiales: Cuento impreso o computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, formato impreso (opcional) u hoja blanca.

D. TRANSFORMANDO PRÍNCIPES Y PRINCESAS

Inicio

- Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de las diferencias binarias corporales.

Desarrollo

- La docente comienza realizando una serie de preguntas generadoras con respecto a la expresión de género: ¿cómo identificas a un hombre y a una mujer cuando los ves? ¿qué pasa cuando un hombre se comporta o viste como mujer o viceversa? ¿crees que hay actividades o comportamientos exclusivos de hombres o de mujeres? Las y los alumnos responden en plenaria.
- Se lee a las y los alumnos el cuento *La princesa Kevin* de Michaël Escoffier & Roland Garrigue (se puede también encontrar en el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=YWx55aUE5I>).
- Al finalizar el cuento la docente y las y los alumnos reflexionan sobre aquellos elementos (entre los cuales se encuentra la vestimenta) que nos son asignadas culturalmente en la sociedad y si romper con estos estereotipos puede ser funcional para convivir en diversidad.
- La docente realiza en el pizarrón un listado de expresiones o conductas tradicionalmente asignadas a mujeres o a hombres y con ayuda del alumnado se va reflexionando si de verdad existen comportamientos, conductas o vestimentas exclusivas de hombres y mujeres.
- Realizamos la actividad *Convertimos a los héroes y las princesas*. Se piden a las alumnas y alumnos que piensen en una princesa y en un súper héroe. En una hoja (una para cada personaje) se dibuja a estos personajes y las características no tradicionales que nos gustaría asignarles (carácter, vestimenta, comportamiento, actitudes ANEXO 2D).

- Al finalizar la actividad anterior y en plenaria las y los alumnos comparten las características que escribieron. Se realiza una discusión guiada acerca de la veracidad de que estas características sean exclusivas de un género.

Cierre

- Se vuelven a definir las características de héroes y princesas desde una perspectiva igualitaria y equitativa de género Algunos alumnas y alumnos comparten sus productos con la clase.
- Se cierra con una síntesis de lo trabajado en la sesión.

Fuente texto e imágenes: Elaboración propia

Tabla 20. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 5.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 5	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 2 Expresión de género	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la expresión de género. • Que las alumnas y alumnos reflexionen sobre aquellos elementos que socialmente les han sido asignados (con referencia a la expresión de género) de acuerdo con el binarismo tradicional de género.
Fecha:	Materiales: Cuento impreso o computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, papel bond o Kraft, recortes, pegamento, gises, hojas de colores.
E. ¿CÓMO EXPRESO LO QUE SOY?	
<i>Inicio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de los estereotipos tradicionales para los comportamientos de hombres y mujeres. 	
<i>Desarrollo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora comenta a los alumnos y alumnas en qué consiste la expresión de género, es decir, las características como la apariencia, la forma de hablar y/o los comportamientos que socialmente se atribuyen a hombres y mujeres a través del tiempo. Se hace énfasis que estos atributos son meramente sociales y que se han normalizado en distintas sociedades pero que de ninguna manera representan pautas de acción o comportamiento que todos debamos seguir, ya que, hay multiplicidad y diversidad de factores que nos configuran como personas. • La docente lee a las y los alumnos el cuento <i>¡Qué fastidio ser princesa!</i> De Carmen Gil y Daniel Montero Galán. (También se encuentra en el siguiente enlace https://youtu.be/ql8-6gen3o). • Se comentan las generalidades de la lectura. Se resaltan las reflexiones de la sesión anterior acerca de lo que socialmente se espera para hombres y para mujeres. • En hojas de papel bond y por equipos las y los alumnos hacen un collage con recortes y dibujos acerca de aquellas características que consideran valiosas tener y que pueden ser compartidas más allá del sexo y el género. 	
<i>Cierre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los equipos exponen sus trabajos ante el grupo, la docente cierra la sesión abriendo la reflexión sobre las diferentes formas de expresión de género existentes y la validez de cada una de ellas más allá de lo tradicionalmente establecido. 	

Fuente: Elaboración propia

4.4 Etapa III. Identidad de género

En correspondencia con la necesidad detectada en el diagnóstico descrito en apartados anteriores se tiene la necesidad de que alumnas y alumnos puedan: reconocer las diferentes identidades de género y las diversas orientaciones sexuales de los seres humanos más allá del binarismo social.

Con base en ello se proponen dos sesiones cuyos objetivos son:

- Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la identidad de género.
- Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades en identidades de género principalmente hombre, mujer, no binario y trans.

Para la primera sesión se retoma el concepto de identidad de género y se liga con algunas y algunos personajes famosos que no se identifican con su sexo biológico. La reflexión final gira en torno a la diversidad de identificaciones de género existentes.

Posteriormente se revisa la noción de no binario y se resalta la importancia del respeto y la equidad entre las diversas identidades de género,

A continuación, se muestran las cartas descriptivas correspondientes al tema.

Tabla 21. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 6.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 6	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 3 Identidad de género	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la identidad de género. • Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades en identidades de género principalmente hombre, mujer, no binario y trans.
Fecha:	Materiales: Computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, formato impreso (opcional) u hoja blanca, cromos de personas famosas abordadas en la temática.

F. ¿CUÁL ES MI IDENTIDAD?

Inicio

- Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de las expresiones de género.
- La docente comenta que en esta sesión se trabajará con la identidad de género.

Desarrollo

- El grupo observa el video *Identidad de género: ser mujer, hombre, trans, o no binario* <https://youtu.be/P7QwxDvqaoY> en donde se exponen algunas características de las identidades de género.
- En plenaria se rescatan las principales ideas del video. Se pueden plantear las siguientes preguntas generadoras: ¿qué es la identidad de género? La docente comenta que la identidad de género consiste en el sentimiento de pertenecer a un grupo humano definido en torno a las categorías de hombre o mujer o en su caso a identidades no binarias. ¿existe alguna característica a parte de algunas cuestiones biológicas que nos definan como únicamente hombres o exclusivamente mujeres? ¿la identidad de ustedes coincide con su cuerpo físico? ¿han escuchado del transexualismo? ¿en qué consiste? ¿ubican ejemplos de personas famosas transexuales o no binarias?
- Se pegan algunos cromos en el pizarrón de personas famosas que han realizado transiciones en su género (Elliot Page, Laverne Cox, Miley Cyrus). Se abre en plenaria el comentario acerca de las características de cada personaje. Con orientación de la profesora se delinea la idea referente a la multiplicidad y diversidad de identidades de género.
- En una hoja en blanco las y los alumnos escriben un texto sobre quién son ellos y ellas con referencia a la identidad de género. Además, pueden integrar al texto los aprendizajes de las sesiones anteriores, por ejemplo, pueden incluir sus expresiones de género, así como otros elementos que consideren importantes para la definición de sí mismos y mismas. Se puede utilizar el formato (ANEXO 2F).

¿Cuáles mi identidad?

Mi nombre:

Mi apodo:

Mi edad:

Algo que puedo decir de mi identidad de género:

Lo que puedo decir de mi expresión de género:

Los elementos que me hacen ser yo:

Cierre

- Se cierra con la lectura de los textos de los alumnos que así lo deseen y se reflexiona de manera grupal sobre los aprendizajes obtenidos en la sesión.

Fuente texto e imagen: Elaboración propia

Tabla 21. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 7.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 7	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 3 Identidad de género	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la identidad de género. • Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades en identidades de género principalmente hombre, mujer, no binario y trans.
Fecha:	Materiales: Formato impreso del cuento o computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, papel Kraft, gises, hojas secas y diversos materiales a gusto de las alumnas y alumnos, plumones.
G. <u>NO QUIERO SER AZUL/NO QUIERO SER ROSA</u>	
<i>Inicio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de las identidades de género. 	
<i>Desarrollo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • La profesora realiza la lectura comentada del cuento <i>El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa</i> de Patricia Fitti (recurso también disponible en https://youtu.be/PYbNYbaSdEw). • Con base en la lectura se realizan preguntas generadoras como. ¿qué opinas que sentían la niña y el niño cuando se les decía que tenían que ser y verse de un color específico? ¿crees que la identidad de género puede ser decidida por alguien más que la propia persona? ¿si hablamos de diversidad en identidades de género solo hay dos opciones (hombre o mujer)? ¿de cuáles identidades más hemos platicado? ¿por qué es importante el respeto a todas las identidades de género? • Vemos el video ¿Qué significa ser 'no binario'? Porque el Género es más que hombre y mujer (disponible en https://youtu.be/fV3ClxNRibq). • La profesora en plenaria rescata las principales ideas de los testimonios de las personas del video. Se trabajan las siguientes preguntas ¿de qué tema hablan las personas entrevistadas? ¿a qué se refieren con la expresión no binario? ¿habías escuchado esa palabra antes y qué opinas de ella? ¿por qué en el video se habla del lenguaje? ¿has escuchado este tipo de lenguaje en otro lado aparte del video? • Con papel Kraft realizamos de manera grupal un collage acerca de lo que significa la identidad de género y los géneros no binarios (incluir conceptos e imágenes). Se pueden utilizar hojas de colores, hojas secas de árbol. Materiales reciclables, plumones, gises, recortes, etcétera. 	
<i>Cierre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • El grupo presenta su collage al resto de la escuela y explica las nociones contenidas en el mismo. 	

Fuente: Elaboración propia

4.5 Etapa IV. Orientación sexual

Etapa alineada a la necesidad de alumnas y alumnos de reconocer las diferentes identidades de género y las diversas orientaciones sexuales de los seres humanos más allá del binarismo

Se presentan dos cartas descriptivas que tienen como objetivos:

- Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la orientación sexual
- Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades de orientación sexual.

En la primera sesión se recupera un repaso de nociones trabajadas en las clases anteriores (identidades de género, expresión de género y sexo biológico) y se abordan las generalidades y tipos más conocidos de orientaciones sexuales (heterosexualidad, homosexualidad, transexualidad).

En el momento siguiente se promueve un ejercicio de empatía hacia las diversas orientaciones sexuales existentes.

Se muestran a continuación las cartas descriptivas asignadas a estas sesiones.

Tabla 22. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 8.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 8	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 4 Orientación sexual	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la orientación sexual • Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades de orientación sexual.
Fecha:	Materiales: Material impreso del anexo, lápiz, colores, hojas de colores, plumones, pegamento, tijeras.

H. ORIENTACIONES SEXUALES. HABLEMOS DE MULTIPLICIDADES

Inicio

- Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de las identidades de género.

Desarrollo

- Se recapitulan los aprendizajes obtenidos hasta la sesión actual y con ayuda de un cartel la profesora inserta la noción de orientación sexual en la clase (ANEXO 2H).



- En plenaria se realizan las distinciones pertinentes entre los conceptos ya trabajados (identidad de género, expresión de género y sexo biológico) y se comentan las generalidades de lo que es la orientación sexual.
- Se trabaja el material impreso *¿Qué es la orientación sexual?* (disponible en <https://www.igualdadnavarra.es/imagenes/documentos/-235-f-es.pdf>). De manera grupal se lee el contenido con los alumnos y alumnas y se plática con base en ello sobre algunas de las orientaciones sexuales más conocidas (homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad).
- Se lee también el apartado *principales mitos y prejuicios sobre las personas LGBT+* del mismo texto. Puntualmente la docente va describiendo cada uno de estos mitos y en plenaria y con participación de las y los estudiantes se devela la “veracidad” de cada uno de estos prejuicios.
- Por parejas o tríos los y las estudiantes realizan un glosario con cada uno de los términos relevantes para la sesión (identidad de género, expresión de género, orientación sexual, sexo biológico, homosexual, heterosexual, bisexual, intersexual, transexual). Este glosario se puede construir en forma de cuadernillo con hojas de colores y plumones o colores. Puede incluir

imágenes, recortes, dibujos o elementos atractivos para las y los niños y niñas.

Cierre

- Las parejas o tríos comparten e intercambian sus productos con otras personas del grupo. Al finalizar la sesión algunos equipos exponen sus cuadernillos y los aprendizajes adquiridos en la sesión.
- Los cuadernillos se integran a la biblioteca del aula para consultas futuras.

Fuente texto: Elaboración propia

Fuente imagen: <https://infancias-trans.webnode.com.co/infancias-trans/> Consultado el 12 de junio de 2023.

}

Tabla 23. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 9.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 9	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 4 Orientación sexual	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen lo que es la orientación sexual • Que las alumnas y alumnos reconozcan algunas diversidades de orientación sexual.
Fecha:	Materiales: Material impreso del anexo, pizarrón o rotafolio, plumones.

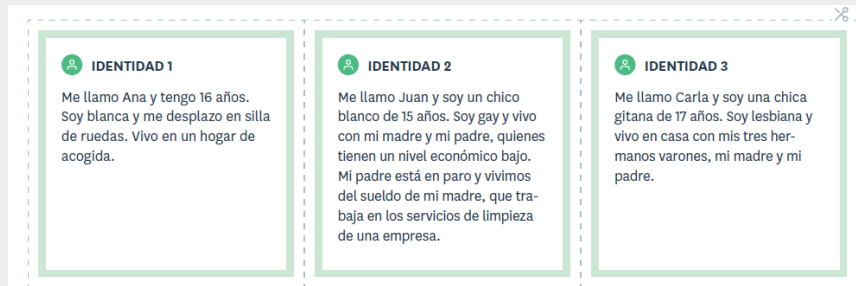
I. IMAGINANDO OTRAS PERSPECTIVAS

Inicio

- Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas en la sesión anterior acerca de la orientación sexual y de los diversos términos trabajados hasta el momento.

Desarrollo

- Se comenta a las y los alumnos que para esta actividad deberán construir un nuevo “yo”. Para ello se les entregará una de las 13 tarjetas del Anexo 1 donde se describe brevemente la nueva identidad que tendrán que asumir (si participaran más de 13 personas, habría que confeccionar más tarjetas ANEXO 2I).



- Una vez repartidas las tarjetas, invitaremos a las personas participantes que se sienten o acuesten cómodamente y que cierren los ojos mientras leemos pausadamente el siguiente texto:

Vamos a vivir un día completo en la vida de nuestro nuevo yo, pero todavía estamos durmiendo en nuestra habitación, nos cubren las sábanas porque fue una noche fresca de los primeros días de otoño. Estamos respirando profundamente, y quizás hayamos babeado un poco la almohada. Suena el despertador, son las seis y media de la mañana. Abrimos los ojos despacio, y frunciendo el ceño estiramos el brazo para apagar el despertador. Nos incorporamos en la cama, miramos a nuestro cómo apenas se ilumina nuestra habitación. Todavía con sueño, vamos al baño y, mientras se calienta el agua de la ducha, nos lavamos los dientes mirándonos al espejo. Entramos a la ducha y nos lavamos lo más rápido que podemos. En realidad, habíamos pospuesto el despertador un par de veces y se nos hizo un poco tarde. Cuando salimos de la ducha, nos secamos, nos vestimos y vamos a la cocina ya con ganas de desayunar. Tomémonos unos segundos para imaginar la cocina, para ver quiénes nos acompañan, para imaginar cómo es este momento del día en nuestra nueva vida.

Después del desayuno, tomamos nuestras cosas y nos disponemos a ir al colegio. Imaginemos cómo es nuestro viaje al colegio, cuánto tardamos, si alguien nos lleva, si nos encontramos con

alguien por el camino. Doblando la esquina, ya vemos el edificio del colegio. ¿Qué sensación nos produce? ¿Nos gusta ir a la escuela? ¿Tenemos amistades? ¿Y pareja? ¿Qué hacemos durante los recreos? ¿Sufrimos alguna forma de discriminación o de violencia por ser como somos? ¿Alguien del colegio lo sabe? ¿Y de nuestra familia? Después de una interesantísima clase sobre las virtudes de la fotosíntesis, salimos finalmente del colegio. Va a ser una tarde soleada espléndida. Tomémonos unos segundos para imaginar qué es lo que hicimos durante la tarde, si alguien nos acompañó, si pudimos disfrutar del plan o si tuvimos algún imprevisto o algún

problema. Cuando ya cae el sol, nos encontramos otra vez la cocina, donde ya se huele la cena. Imaginémosnos cenando por un momento. ¿Quiénes nos acompañan? ¿Hablamos sobre nuestro día en el colegio o sobre los planes de la tarde? ¿Hay algo que preferimos no hablar? ¿Por qué?

Ya estamos de vuelta en la cama, otra vez bajo las sábanas, y justo cuando estábamos por dormir, recibimos un mensaje de texto con la mejor noticia que podrían darnos. ¿Quién nos mandó ese mensaje y qué decía? Todavía con una sonrisa, se nos cierran los ojos y ahora sí, se termina el día.

- Tras haber leído el texto, pediremos a las personas participantes que abran los ojos. Haremos ahora una reflexión grupal sobre la experiencia de imaginarnos en los zapatos de nuestro “nuevo yo”. Para ello, lanzaremos al grupo las siguientes preguntas, dejando tiempo para la reflexión, el intercambio y el debate. ¿qué has sentido al asumir tu nuevo yo? ¿tienes alguna cosa en común con este yo? ¿qué miedos, inquietudes e ilusiones has sentido? ¿en algún momento has sufrido alguna forma de discriminación o violencia? ¿qué aspectos de su “nuevo yo” fueron la base de esa discriminación o violencia? ¿qué crees que podríamos hacer como seres humanos para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades?

Cierre

- Esta actividad puede darse por terminada una vez que se tome note en la pizarra de las aportaciones que surjan de la última pregunta.
- Se reflexionan de manera grupal las respuestas obtenidas. Se cierra con las ideas más relevantes de la sesión.

Fuente texto: Elaboración propia

Fuente imagen: Cáceres (2020)

4.6 Etapa V. Evitemos la discriminación a las diversidades

Uno de los objetivos del presente escrito fue:

- Generar propuestas didácticas para promover la configuración de subjetividades masculinas, femenina y no binarias equitativas e igualitarias.

De acuerdo con lo anterior se presentan dos sesiones dirigidas a combatir la discriminación contra las diversidades. Sus objetivos pretenden:

- Que las alumnas y los alumnos identifiquen algunas formas de discriminación a la diversidad.
- Que las alumnas y alumnos conozcan y apliquen acciones para evitar la discriminación a las diversidades.

Para ambas se presentan ejemplos concretos de discriminación (por medio de videos o cuentos) bajo los cuales se promoverá la reflexión sobre la relevancia de la práctica del respeto y la equidad ante las diversidades sexuales y de género.,

En las líneas siguientes se muestran las actividades destinadas a lo anterior.

Tabla 24. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 10.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS

Nombre de la docente/investigadora: **Ana Dalia Reyes Hernández**

Sesión: 10	Tiempo estimado: 40 minutos
ETAPA 5 Evitamos discriminación a la diversidad	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen algunas formas de discriminación a la diversidad. • Que las alumnas y alumnos conozcan y apliquen acciones para evitar la discriminación a las diversidades.

Fecha: **Materiales:** Computadora, proyector o TV inteligente, lápiz, colores, formato impreso (opcional) u hoja blanca.

J. EL VESTIDO NUEVO

Inicio

- Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas a lo largo de todo el taller, se hace énfasis en la diversidad de expresiones corporales y sexuales de las personas.

Desarrollo

- Veremos el corto *Vestido nuevo* de Sergi Pérez (<https://youtu.be/LVdfnQPUYLY>).
- Tras ver el video debatiremos grupalmente sobre la diversidad sexual y de identidades y expresiones de género, así como sobre el papel que juega la comunidad educativa en el corto. A continuación, se ofrecen algunas preguntas para dinamizar el debate: ¿por qué crees que a Mario le gusta el carnaval? ¿es correcta la actuación del profesorado y del personal de administración? ¿por qué? ¿y del padre de Mario? ¿cómo describirías la conducta de la clase de Mario y de sus pares? ¿qué crees que sucedería en tu escuela? Y, por último ¿qué podríamos hacer para transformar esta situación en una oportunidad educativa? ¿qué nos dice el comportamiento de Mario sobre su orientación sexual y su identidad de género?
- Las respuestas se van escribiendo en una hoja de rotafolio o en el pizarrón a la par que se va reflexionando sobre las mismas.
- Por parejas se responden una serie de preguntas en donde se identifican algunas características de la discriminación en espacios como la escuela y las acciones que se pueden implementar para solucionar esta problemática (ANEXO 2J).

EL VESTIDO NUEVO



Después de ver y comentar en clase la historia, responde las siguientes preguntas.

¿A MARIO LE GUSTA EL CARNAVAL POR:	¿EL PERSONAL DE LA ESCUELA DISCRIMINA A MARIO?, ¿CÓMO?	¿QUÉ OPINAS DE LA ACTITUD DEL PADRE DE MARIO?
¿QUÉ OPINAS DE LA CONDUCTA DE LOS COMPAÑEROS (AS)?	¿TÚ QUE HUBIERAS HECHO?	MENCIONA ALGUNAS ACCIONES PARA EVITAR LA DISCRIMINACIÓN DE ESTE TIPO

Cierre

- De manera grupal se comentan las respuestas de las y los alumnos. Se cierra haciendo énfasis en el hecho de que desafortunadamente la discriminación de género o sexo está presente en nuestra sociedad, pero cada uno de nosotros y nosotras podemos generar pequeñas acciones que lleven a un cambio en estas situaciones.

Fuente texto e imagen: Elaboración propia

Tabla 25. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 9.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalia Reyes Hernández	
Sesión: 11	Tiempo estimado: 50 minutos
ETAPA 5 Evitamos discriminación a la diversidad	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Que las alumnas y los alumnos identifiquen algunas formas de discriminación a la diversidad. • Que las alumnas y alumnos conozcan y apliquen acciones para evitar la discriminación a las diversidades.
Fecha:	Materiales: Material del anexo, lápiz, colores, gises, hojas de colores, tijeras, pegamento.

K. CONSECUENCIAS DE LA DISCRIMINACIÓN LGBTQ+

Inicio

- Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas a lo largo de todo el taller, se hace énfasis en la diversidad de expresiones corporales y sexuales de las personas.

Desarrollo

- El grupo se organiza en equipos de 4 o cinco integrantes. A continuación, repartiremos las fotocopias de los extractos de prensa disponibles en el Anexo 2K. Daremos unos 20 minutos para que lean su extracto de prensa, trabajen con él reflexionando sobre las siguientes preguntas: ¿cómo crees que se sintió la persona que sufrió la discriminación y la violencia? ¿por qué crees que actuó de esa forma? ¿cómo podría influir esto en su futuro? ¿cómo crees que se sintió la persona que ejerció la violencia y la discriminación? ¿por qué crees que actuó de esa forma? ¿cómo podría influir esto en su futuro? ¿cómo crees que se sintieron las personas que presenciaron esas situaciones? ¿por qué crees que actuaron de esa forma? ¿cómo podría influir esto en su futuro?
- Al terminar la reflexión en plenaria de las preguntas anteriores las y los alumnos elaboran un mapa mental con sus principales conclusiones (ANEXO 2K).



Cierre

- Los equipos exponen sus conclusiones.
- Para finalizar, reflexionaremos colectivamente sobre las posibilidades que tenemos como profesionales de la educación para evitar que estas situaciones sucedan y para intervenir en caso de que tengamos conocimiento de una situación de discriminación o violencia hacia las infancias y las juventudes LGBTQ+.

Fuente texto e imagen: Elaboración propia

4.7 Etapa final. Cierre del proyecto-evaluación

Esta última etapa está dirigida a:

- Reforzar los aprendizajes trabajados en el taller.
- Realizar una reflexión final del tema.

Se destinan dos sesiones, ya que, se considera el montaje y organización de una exposición, lo cual requiere distintas etapas del proceso.

Se anexa al final una sugerencia de rúbrica para evaluación, sin embargo, cabe destacar que la evaluación se realiza de manera procesual a lo largo de todo el taller por medio de las actitudes y conocimientos del alumnado en la organización cotidiana del aula.

Así mismo, se destaca que el ejemplo de rubrica es modificable y debe ajustarse a las necesidades del profesorado y su contexto.

Tabla 26. Carta descriptiva. Taller: Deconstruyendo géneros. Sesión 12 y 13.

TALLER: DECONSTRUYENDO GÉNEROS	
Nombre de la docente/investigadora: Ana Dalía Reyes Hernández	
Sesión: 12 y 13	Tiempo estimado: 60 minutos
CIERRE DE PROYECTO	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar los aprendizajes trabajados en el taller. • Realizar una reflexión final del tema.
Fecha:	Materiales:
<u>REFLEXIONEMOS SOBRE LA DIVERSIDAD DE GÉNERO Y SEXUAL</u>	
<i>Inicio</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Por medio de la lluvia de ideas recobramos las reflexiones obtenidas a lo largo de todo el taller, se hace énfasis en la diversidad de expresiones corporales y sexuales de las personas. 	
<i>Desarrollo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • En plenaria y con base en la lluvia de ideas se recapitulan las ideas principales de cada etapa del taller (sexos no binarios, expresión de género, identidad de género, orientación sexual y formas de discriminación sexuales y/o de género). • Se divide al grupo en 5 equipos, a cada uno la docente asigna una etapa trabajada en el taller. • Cada equipo organizará una exposición para la cual deberán: a) recapitular los puntos clave de cada tema; b) elaborar su material para la exposición (pueden ser hojas de rotafolio u otra opción si así lo desean las y los alumnos); c) ensayar su exposición ante la profesora para pulir detalles en contenido y forma; d) diseñar algún material de evaluación para consolidar lo expuesto ante el grupo (sopas de letras, ejercicios para completar, cuestionarios, o alguna otra dinámica que se les ocurra). • Los equipos exponen sus productos ante el grupo (se puede hacer extensivo a toda la escuela en forma de proyecto institucional) y aplican su evaluación ante su público oyente. 	
<i>Cierre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • En plenaria y por medio de la lluvia de ideas realizamos un cierre de sesión con los aspectos más relevantes aprendidos en el taller. • Las y los estudiantes que así lo deseen comparten aquellos puntos que les parecieron más interesantes o que pueden aplicar en su vida cotidiana. • La docente agradece la participación y el entusiasmo. 	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27. Sugerencia de lista de cotejo para evaluación de las sesiones.

SUGERENCIA DE LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

SESIÓN:		ETAPA:			FECHA:
PROFESORA O PROFESOR:					
ALUMNA O ALUMNO:					
Criterio	Si	No	En proceso	Observaciones	
1. Participó activamente en la sesión.					
2. Muestra dominio conceptual de la temática trabajada.					
3. Muestra dominio actitudinal de las temáticas trabajadas.					
4. Se involucró activamente en las actividades diseñadas.					
5. Se relaciona con respeto y equidad a la diversidad de género y sexual de sus compañeros y compañeras de clase.					
EVALUACIÓN FINAL					

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 5

CONSIDERACIONES FINALES

5.1 Consideraciones en torno a la investigación documental y teórica

A lo largo de esta obra se identificaron algunas de las subjetividades presentes en estudiantes de la Escuela Primaria Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre. Para este fin se recuperaron diversos referentes filosóficos y de género que me permitieron sustentar teóricamente esta investigación.

En primera instancia se brindó un panorama general de las principales políticas educativas nacionales e internacionales que se han elaborado en torno a las problemáticas de género. Se pudo observar que México guarda una situación de avance en este ámbito, aunque desde luego, aún falta un tramo por recorrer para que esta legislación se cumpla a cabalidad.

Así mismo, indiqué que dentro de Planes y Programas de Estudio (2011) se contempla la educación con enfoque de género, aunque su inserción práctica es aún ambigua y sin orientaciones claras para el personal docente.

Concluí con una mirada del entorno educativo en donde laboro, ya que, el contexto de cualquier espacio social representa un elemento *sine qua non* de cualquier investigación.

En cuanto a los referentes teóricos que permitieron encuadrar el estudio se rescatan los aportes de Michel Foucault. En su obra denominada *Las tecnologías del yo* (2008) describe la forma mediante la que los seres humanos configuramos nuestras subjetividades, mismas que se colocan como el producto de un entramado de relaciones de poder que determinan la normalidad aceptada por las diversas sociedades (desde luego en un contexto histórico, político, social y geográfico específico).

En textos como es *Vigilar y Castigar* (1975) se define que la norma estipulada se reproduce por diferentes medios sociales como lo son las escuelas, los psiquiátricos, la medicina como disciplina de estudio y las cárceles. En estos lugares o espacios de

conocimiento se define lo que se ajusta a la normatividad y se encierra, excluye o patologizan aquellos comportamientos que se salen de la convencionalidad estipulada. En el caso de esta investigación aquello que no es definido desde el binarismo de género ha de ser sometido a la corrección o lo que Foucault (1975) denomina *ortopedia social* para encauzar estas conductas a lo que establece la norma.

En este orden de ideas Judith Butler (1993, 1997, 2007) define que tanto el sexo como el género binario son resultado de un entramado social que atraviesa lo psicológico en la configuración de subjetividades. Para la autora el género se establece como performativo, es decir, como una representación que se reproduce cíclicamente y establece la normalidad tradicional binaria.

Fausto Sterling (2006) por su parte, hace un interesante estudio que visibiliza a las personas intersexuales como individuos que se salen de la norma biológica, por lo que representan una transgresión al sistema binariamente establecido. Así mismo, la autora hace hincapié en que incluso los discursos científicos sobre la división biológica del sexo se encuentran entremezclados con los discursos sociales sobre el género.

Un aporte indispensable que me auxilió para comprender el cuerpo como el producto de un entramado dentro de las relaciones de saber y poder es la observación de la autora con respecto a que sexo y género no se encuentran separados, por el contrario, ambos se construyen en una interacción cíclica.

Es así como, los referentes teóricos descritos en este apartado me permitieron dar cumplimiento al objetivo particular planteado para esta investigación ya que, efectivamente pude describir la configuración histórica del cuerpo como objeto de saber y de poder desde algunas posturas de los estudios de género.

De igual forma, las construcciones teóricas anteriores permiten situar a la educación formal en un punto en el que se entrecruzan diferentes aspectos que hacen que los estudiantes construyan sus subjetividades de género. La acción consciente que sobre este tema podamos tener las y los maestros frente a grupo determina las acciones que promovemos en el aula para que estas relaciones sean igualitarias y equitativas.

Practicar y entender a la educación desde los estudios de género resulta entonces una necesidad prioritaria y no una opción secundaria.

5.2 Consideraciones en torno al diagnóstico

La realización del diagnóstico realizada para la presente investigación fue un elemento sobre el cual me gustaría hacer varias acotaciones.

En primer lugar, representó una importante oportunidad para analizar el contexto dentro del cual se realizó el presente trabajo. Esto me permitió percatarme de que no siempre mis ideas *a priori* sobre el objeto de estudio encajan con la realidad observada y que en cada contexto se pueden presentar regularidades o irregularidades específicas.

Uno de los puntos que me hizo observar lo anterior fue que dentro de la categoría de *códigos de comportamiento familiar* casi la totalidad de alumnas y alumnos se colocaron en situaciones de pensamiento disidentes con respecto al pensamiento tradicional que establece rígidamente tareas domésticas y dinámicas familiares rígidas para cada sexo (por ejemplo, limpiar y cuidar a los hijos e hijas para las mujeres y arreglar la tubería o trabajar fuera de casa para los hombres).

En este sentido me resultó grato identificar que las posiciones tradicionales a este respecto se han modificado con el paso de las generaciones, aunque desde luego, hay mucho por trabajar aún.

Así mismo, como acoté en el apartado respectivo, el hecho de que un gran número de alumnas y alumnos se ubiquen en un punto neutral con respecto al resto de categorías observadas me ofrece una esperanza con respecto a que las y los estudiantes se van separando poco a poco de las posturas convencionales en lo que respecta a la forma de ver y experimentar el sexo y el género. Desde luego, se deben realizar investigaciones más profundas en este sentido para observar con más claridad y pertinencia este fenómeno.

Durante la realización del diagnóstico y en pláticas con alumnas y alumnos me di cuenta de que las redes sociales han expuesto a gran cantidad de personajes o

influencers que se identifican con géneros o sexualidades no binarias o disidentes, lo cual podría ser un elemento que ha contribuido a que en cierta medida el estudiantado se encuentre más familiarizado con este tipo de subjetividades de los seres humanos.

En síntesis, la aplicación del diagnóstico me facilitó explicar una realidad compleja que se entreteje en torno a la construcción de subjetividades masculinas, femeninas y no binarias. Realidad que no es lineal, por el contrario, depende de múltiples elementos del entorno social y cultural dentro del que se circunscribe.

En segundo lugar, me referiré a la construcción del instrumento diagnóstico el cual resultó un ejercicio intelectual interesante para mi configuración como investigadora. Es así como, la delimitación de categorías a observar y la selección de ítems que me permitirían develar la realidad estudiada me llevaron a contemplar diversos aspectos del contexto como lo fueron la edad de las y los alumnos, las experiencias que ellas y ellos mismos me habían platicado en clase, el entorno social del que provienen sus familias y/o el entorno escolar propiamente dicho (con sus especificidades).

El resultado fue un instrumento (escala) que fue diseñado en concordancia con el grupo estudiado y a sus características específicas, con el cual pude encontrar respuestas más contextualizadas en torno a la realidad observada.

De igual manera, el trabajo como docente investigadora me permitió involucrarme aún más con las problemáticas que ya conocía de mis alumnas y alumnos. En este sentido las y los seres humanos con los que interactué no eran ajenos a mí misma, ya que, conocía su historia académica, familiar y personal lo suficiente para amoldar los elementos de la investigación a sus diversas experiencias.

Puedo concluir el diagnóstico fue un elemento de suma importancia para los fines que orientaron la presente investigación, debido a que me facilitó ahondar en el objeto de estudio que se pretendió observar. De igual manera, profesionalmente y como docente pude percatarme de las problemáticas que se presentan en el alumnado y generar soluciones prácticas a las mismas. Espero este instrumento genere aportaciones a aquellas y aquellos que deseen profundizar en el tema.

5.3 Consideraciones en torno a la propuesta didáctica. Taller: deconstruyendo géneros

Como pedagoga y como docente de educación básica cada día reflexiono sobre la forma bajo la cual incidir en las problemáticas observadas dentro del aula. En un mundo complejo como en el que nos experimentamos hoy en día el papel de la escuela resulta relevante. Es en nuestras aulas que los alumnos pasan gran cantidad de su infancia, espacio en donde no sólo adquieren conocimientos académicos, sino una serie de habilidades, competencias y actitudes que los acompañarán a lo largo de la vida.

Resulta entonces crucial cada una de las acciones que como profesoras y profesores configuremos en la cotidianidad del aula, para promover, en el caso de este estudio relaciones de género equitativas e igualitarias entre el estudiantado.

La elaboración de la propuesta didáctica planteada en este trabajo académico se fundamentó en un inicio en los hallazgos de un diagnóstico de la realidad de las y los niños observados. Esto me facilitó enriquecerla con elementos del contexto y dar con ello mayor correspondencia a las actividades diseñadas.

Si bien, el taller formulado no se llevó a la práctica (principalmente por cuestiones de tiempos escolares y académicos) representa una orientación (nunca una receta) para aquellas profesoras y profesores interesados en incidir en las relaciones de género que promueven en sus aulas de educación básica, así como para la promoción de relaciones equitativas e igualitarias en el ambiente escolar.

En un nivel personal la indagación de recursos didácticos y visuales para el diseño de esta propuesta me permitió darme cuenta con gran beneplácito de la enorme variedad de recursos que existen en torno a las sexualidades y géneros disidentes orientados a todas las edades. Libros físicos, recursos digitales y visuales dan cuenta del gran trabajo de las personas y grupos que desde hace tiempo se esfuerzan por visibilizar y hacer valer los derechos de cada género (incluyendo a los no binarios), de los cuales desafortunadamente no siempre somos conscientes.

Espero que esta propuesta funcione como un ejemplo de las miles de acciones que como docentes podemos emprender en nuestras aulas para transformar la realidad educativa.

5.4 Consideraciones en torno a los objetivos de investigación

Uno de los objetivos principales para la presente investigación fue: identificar y analizar las subjetividades femeninas, masculinas y no binarias presentes en alumnas y alumnos de la escuela primaria “Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre”. Esto para en un segundo momento diseñar una estrategia pedagógica que permita a los estudiantes la construcción de subjetividades desde una perspectiva de equidad de género.

Considero que ambos objetivos se cumplieron satisfactoriamente. En este sentido tanto la propuesta pedagógica como el instrumento de evaluación contribuyeron a la realización de los objetivos anteriormente citados, ya que, por medio de ellos pude conocer y explicar las subjetividades presentes en las y los alumnos de esta primaria en específico.

Sin embargo, el diseño de ambos elementos (diagnóstico y propuesta) respondió a un marco teórico elaborado con antelación, mismo que se alinea con el objetivo específico de: describir la configuración histórica del cuerpo como objeto de saber y de poder desde algunas posturas de los estudios de género.

En este sentido, la investigación bibliográfica y documental realizada me brindó la oportunidad de explicar la forma mediante la cual (desde mis referentes teóricos) las y los seres humanos construyen sus subjetividades en torno al género y la manera cómo el cuerpo es construido bajo esta perspectiva.

Desde este punto y con los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Fausto Sterling pude dibujar estas subjetividades como el producto de una serie de relaciones de poder que impactan los ámbitos individual y social de las y los sujetos.

En resumen, creo que los objetivos planteados para este trabajo se lograron no desde una manera rígida, a modo de comprobación de hipótesis, por el contrario, me

permitieron ahondar en elementos teóricos y conceptuales para explicar el fenómeno que delimité con antelación.

Para finalizar puedo establecer que el camino transitado para la elaboración de esta investigación fue arduo e interesante. Me permitió ligar la práctica con la teoría, así como comprender la forma por la cual construimos subjetividades de género.

Un elemento al que no podemos renunciar como profesionales de la educación es justamente el de analizar las realidades dentro de las cuales nos hallamos inmersos, los fenómenos y problemáticas que se nos presentan de una manera teórica y darles solución en forma de acción fundamentada. Espero el lector o lectora encuentre de su interés los hallazgos presentados, así como la propuesta sugerida para su incidencia en la realidad educativa.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes bibliográficas

Abeijón, M. (2014). El poder y el sujeto. Sujeción, norma y resistencia en Judith Butler. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.

Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Nueva Visión.

Benería, L. (1992). Las encrucijadas de clase y género: trabajo a domicilio, subcontratación y dinámica de la unidad doméstica en la ciudad de México (1st ed.). El Colegio de México. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/j.ctvhn0dn5>

Butler, J. (1993). Cuerpos que importan. Paidós.

Butler, J. (Ed.). (1997). Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción. Paidós.

Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) & Fundación Arcoíris por el respeto a la diversidad sexual, A.C (2018). Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México: derecho al trabajo. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/459448/DiagnosticoNacionalTrabajo_C EAV_OK.pdf

De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. Guzmán, Laura y Pacheco, Gilda. Estudios Básicos de Derechos Humanos IV. IIDH.

De Lauretis, T. (1991). Las tecnologías del género en Mora, Revista del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, No. 2, noviembre, Facultad de Filosofía y Letras.

Escoffier, M., Garrigue, R. (2019). Princesa Kevin. Luis Vives (Edelvives).

Fitti, P. (2019). El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa. Planeta.

Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad. La voluntad del saber. Siglo XXI.

Foucault, M. (2006). Los anormales. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós.

Gil, C. (2012). ¡Qué fastidio ser princesa! (It's a Pain to be a Princess). España: Cuento de Luz.

González, J. (2017). Veinte años de políticas de género en educación. Universidad Pedagógica Nacional.

INEGI (2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática.

INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de la mujer datos nacionales. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/mujer2020_Nal.pdf

Latorre (2005). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.

Lechuga, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. Economía UNAM. 15(43), 110-139.

López C. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8.

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 2000, XXX (2), 133-140
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030206>

Ortner, W. (1981). Sexual Meanings: The Cultural Construction of Gender and Sexuality. Cambridge and New York. Cambridge University Press.

UNESCO (2000). Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. La Convención Internacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas. Declaración sobre la Protección de todas las personas contra la tortura.

ONU. (2011). Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género, A/HRC/19/41. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/A.HRC.19.41_spanish.pdf

ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Nueva Antropología, VIII (30), 95-145.

Scott, J. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. El género: una categoría útil para el análisis histórico, 251-290.

Solé, M. (2020). Guía básica sobre diversidad sexual y de género. Instituto Navarro para la igualdad. Disponible en <https://www.igualdadnavarra.es/imagenes/documentos/-235-f-es.pdf>

Sterling, F. (2006). *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.

UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO (2011). *Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia cometidos contra personas por su orientación sexual e identidad de género*. Recuperado de https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Reporte_Alto_Comisionado_DD_HH_LGBT.pdf

UNESCO. (2017). La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

UNESCO (2021). *Políticas de educación y equidad de género. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379491?1=null&queryId=410a36b4-4a89-4291-a628-e7fc4ec261e1>

Poder Ejecutivo Federal (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de <https://paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf>

SEGOB (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

SEGOB (2020). Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PROIGUALDAD) 2020-2024. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Proigualdad%202020-2024%20Web.pdf

SEGOB (2023). Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006.

SEP (2011). Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado. SEP.

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. SEP.

SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf

Serrano, S. (2006). Género y educación en México. *Pharos*, vol. 13, núm. 2, pp. 59-79. Universidad de Las Américas, Chile.

Vázquez, J. (2012). "La modernización educativa (1988-1994)", *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 4. pp. 927-954.

Zamudio Sánchez, Francisco José, Andrade Barrera, Marco Antonio, Arana Ovalle, Roxana Ivette, & Alvarado Segura, Arturo A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Convergencia*, 24(75), 133-157. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352017000300133&lng=es&tlng=es

Páginas web

<https://youtu.be/gDcaT09ENF8> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://brujulaintersexual.org> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://youtu.be/mTUshE3QrHs> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=YWx55alUE5I> Recuperado el 26 de junio de 2023.

https://youtu.be/_ql8-6gen3o Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://youtu.be/P7QwxDvqaoY> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://youtu.be/PYbNYbaSdEw> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://youtu.be/fV3ClxNRibg> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://youtu.be/LVdfnQPUYLY> Recuperado el 26 de junio de 2023.

<https://infancias-trans.webnode.com.co/infancias-trans/> Recuperado el 12 de junio de 2023

Documentos on line

<https://www.igualdadnavarra.es/imagenes/documentos/-235-f-es.pdf> Recuperado el 12 de junio de 2023