



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

**TÍTULO
INTERVENCIÓN COEDUCATIVA CON FIGURAS DIRECTIVAS DE
PREESCOLAR PARA PROMOVER LA EQUIDAD DE GÉNERO**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

P R E S E N T A:

ERIKA NAVARRETE RODRÍGUEZ

ASESOR: DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **NAVARRETE RODRIGUEZ ERIKA** con matrícula **200928020**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: "**INTERVENCIÓN COEDUCATIVA CON FIGURAS DIRECTIVAS DE PREESCOLAR PARA PROMOVER LA EQUIDAD DE GÉNERO.**". Para obtener el Título de la **DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO
Secretario	DR. JORGE GARCIA VILLANUEVA
Vocal	DRA. GUADALUPE CALVO GARCÍA
Suplente 1	DRA. MARIA LUISA MURGA MELER
Suplente 2	DRA. CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA

Con fundamento al acuerdo tomado de los sínodos y de la pasante, se determina la fecha de examen para:

el lunes 05 de agosto de 2024 a las 10:00 am
EXAMEN EN LÍNEA

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MONICA GARCIA CONTRERAS

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Cadena Original:

||142|2024-07-05 12:06:33|092|200928020|NAVARRETE RODRIGUEZ ERIKA|V|DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD|4|F|2|13|INTERVENCIÓN COEDUCATIVA CON FIGURAS DIRECTIVAS DE PREESCOLAR PARA PROMOVER LA EQUIDAD DE GÉNERO.|DRA.|ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO|DR.|JORGE GARCIA VILLANUEVA|DRA.|GUADALUPE CALVO GARCÍA|DRA.|MARIA LUISA MURGA MELER|DRA.|CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA|2024-08-05|10:00|1301|0|U7Hu1ysFRg|

Firma Electrónica:

Ok4zwn8AEc2EjUKNNO00eIS9I/PC3HH1s3figTAc3K3dCu9n0MDeLoBi1YwWsW9uzUB8Y8Vvj0/fGt0OLINwSee6iwBkm/hypg1IbMglwTF2tbNYluIwVrpuyoHQqnXTJ+K0pM65Jk25bavSQXnWacWluI8vfwWCDdcM6CvMY56StVP8Ozx583i/YWdVMmEtDFAUfZhl8BKDx4ROK1txvQpV/DaRSjbgGctfB/oUYB1b/uOB7e/i5QHa54hzLm2gICX9fxCOEOnOhrDTj26fASnNvAJYyTr9Cw9ln1yhG8LYG5um3V9GVr7xPV67QdXVvx+5mw0DsgfwRRGbGNLL5U/aXicErAjhJWdhNQJOJdtchEtp3yY02ue2rmg4v+wiO7pwNp/fyig5TGTgPkjqNlLu4X3rqJtFJ5IdRXXDyOOB9DqlX5W51rLJahBNYeJEkVuH6TiSlu5VCdtFKL1VCjTbs/LgYHjwyJrb+n3avCDF6mytBIQ99HgYSYZe5xEU5onWCXqxFCX3ghdYwLZrz7gs9Nc1SsONNYDCZkk0vf9oLhR8rxvK+T2F7pBgzR/F1ZS0upQbIWyHkGupadtIdXGOnNHI3jfeAk5cLbB++4PGvA++o6hivCkO+aRtSza+DAXdlbgFJK9plOhNY9tgFFkWTNKIRxBov4uzTw6n0=

Fecha Sello:

2024-07-05 12:06:33



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

© **D.R. 2024**. Navarrete Rodríguez, E., *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN.
Erika Navarrete Rodríguez: erikanava.upn152@hotmail.com
Dr. Jorge García Villanueva: jvillanueva@upn.mx

Índice	
Resumen	5
Abstract	6
Introducción	7
1. Marco Teórico Referencial	11
1.1 Sexo/Género.....	11
1.2 Feminismo y Género.....	13
1.2.1 Feminismo en México.....	17
1.3 Sexo/Género, Naturaleza/ Cultura: una relación problemática.....	20
1.4 Sexo/Género, Naturaleza/Cultura, un binomio dialéctico e insoluble.....	28
1.5 Perspectiva ecológica en la comprensión del sistema sexo/género	32
1.6 Bases científico-educativas sexistas	40
1.6.1 El problema: la Educación sexista	49
1.7 Coeducación, propuesta para erradicar el sexismo en la escuela.....	62
1.7.1 Redefiniendo la Coeducación.....	67
1.7.2 La Importancia del profesorado para implementar la Coeducación	74
2. Método	79
2.1 Planteamiento del Problema	83
2.2 Justificación	85
2.3 Tipo de Investigación.....	89
2.3.1 Investigación Acción y sus tipos.....	92
2.3.2 Investigación Acción en el marco de la Coeducación.....	97
2.3.3 Investigación Acción Participativa.....	115
2.3.4 Investigación Acción Participativa escolar (IAPe), una propuesta para implementar la coeducación desde un enfoque inclusivo y crítico feminista.....	125
2.4 Procedimiento en la IAPe	148
2.5 Objetivos	155
2.6 Contexto.....	156
2.7 Personas Participantes.....	158
2.8. Técnicas e Instrumentos.....	161
2.8.1 Diagnóstico y Planeación.....	162
2.8.2 Implementación y Seguimiento.....	166
2.8.3 Evaluación.....	170
2.9. Criterios para el análisis de resultados.....	171
2.10. Consideraciones Éticas	172
3. Resultados	179
3.1. Diagnóstico	179
3.1.1 Prueba IMAFE.....	181
3.1.2. Entrevistas iniciales.....	185
3.2. Planeación.....	206
3.3. Implementación y seguimiento.....	211
3.4. Evaluación.....	349
4. Discusión	390
4.1. IAPe: transformando el statu quo del sistema sexo/género por medio de la coeducación	390

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

4.1.1.	Inmersión, caracterizando el statu quo del sistema sexo/género.....	390
4.1.2.	Emersión, cuestionado el statu quo del sistema sexo/género.....	399
4.1.3.	Inserción, transformando el statu quo del sistema sexo/género	404
4.2.	Infancias Trans.....	407
4.3.	Importancia de las figuras directivas	411
4.4.	Enfoque participativo de la IAPe.....	412
	Conclusiones	420
	Referencias.....	426
	Índice de tablas.....	459
	Índice de figuras.....	462
	Anexos	464
1.	Línea de Tiempo Feminismo Mexicano	464
2.	Etapas de la coeducación en España.....	469
3.	Etapas de la coeducación en México	471
4.	Cuestionario IMAFE.....	473
5.	Guión de entrevista inicial	475
6.	Elementos del Programa Educativo	477
7.	Guión de entrevista final	478
8.	Tabla Consideraciones Éticas	480
9.	Consentimiento informado.....	483
10.	Universo temático	485
11.	Programa educativo	488
12.	Texto: “Incluyendo a todos y a todas: una experiencia coeducativa en el sector” 495	

Resumen

La importancia de transversalizar la perspectiva de género crítico feminista en la escuela se debe a la gran necesidad de crear acciones preventivas que aminoren los problemas que a largo plazo genera la educación sexista como exclusión, violencia y discriminación. Su manifestación más palpable es la reproducción de los estereotipos de género por parte de las personas adultas que están implicadas en la educación del alumnado, donde, según sus propios prejuicios de las conductas, valores y características que consideran deben tener por el sexo al que pertenecen, les educan. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo dar cuenta de un proceso de intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar con la intención de iniciar la transformación de la educación sexista que, de manera consciente o inconsciente han reproducido en sus contextos escolares. El diseño metodológico implicó un amplio recorrido teórico, porque proponer, requería el tratamiento a profundidad sobre la Investigación Acción, al ser la manera en que se ha implementado la coeducación. Este se nombró, Investigación Acción Participativa escolar (IAPe), la que tuvo como vértebra la educación problematizadora de Paulo Freire (1973), el enfoque participativo de Fals Borda (1981) y las epistemologías feministas. El utilizar la IAPe para cuestionar el statu quo del sistema sexo/género, por medio de un Grupo de Discusión Comunicativo Crítico, y realizar acciones de cambio, coadyuvó a que las personas no sólo aprendieran de la temática de Género, sino que se convirtieran en promotoras de la coeducación, lo que le dio sentido a la praxis freiriana.

Palabras clave: coeducación, Investigación Acción Participativa escolar, feminismo, Educación sexista y figuras directivas.

Abstract

The importance of mainstreaming the critical feminist gender perspective in school is due to the great need to create preventive actions that reduce the long-term problems that sexist education generates such as exclusion, violence and discrimination. Its most palpable manifestation is the reproduction of gender stereotypes by adults who are involved in the education of students, where, according to their own prejudices of the behaviors, values and characteristics that they consider they should have due to the sex to which they belong, they educate them. Therefore, the present research aimed to report on a process of co-educational intervention with preschool management figures with the intention of initiating the transformation of sexist education that, consciously or unconsciously, they have reproduced in their school contexts. The methodological design involved an extensive theoretical journey, because proposing required in-depth treatment of Action Research, as it is the way in which coeducation has been implemented. This was called School Participatory Action Research (IAPe), which had as its backbone the problematizing education of Paulo Freire (1973), the participatory approach of Fals Borda (1981) and feminist epistemologies. Using IAPe to question the status quo of the sex/gender system, through a Critical Communicative Discussion Group, and carry out actions for change, helped people not only learn about the issue of Gender, but also become promoters of coeducation, which gave meaning to Freire's praxis.

Keywords: coeducation, school Participatory Action Research, feminism, sexist education and management figures.

Introducción

La presente investigación pretende ser un ejemplo de implementación de la coeducación en escuelas preescolares del Estado de México. Para lograrlo, se utilizó una propuesta metodológica nombrada Investigación Acción Participativa escolar (IAPe) que tiene su sustento en los aportes de Paulo Freire, Fals Borda y las epistemologías feministas.

Se confiesa que para llegar a esta propuesta se recorrió por varios caminos, pero al final, se pudo construir un posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico más sólido.

Serret (2008) dice que el método, más que un dogma, es el procedimiento adecuado para perseguir cierto objetivo, esto se comprobó al hacer el ejercicio de vinculación entre el planteamiento del problema, y la decisión epistemológica y metodológica.

La preeminencia de crear acciones para promover la coeducación se debe a que el profesorado requiere herramientas conceptuales, didácticas y metodológicas que les permitan la revisión de su actuar desde la perspectiva de género y esto puede ser impulsado desde la profesionalización del magisterio (García Villanueva, Díaz García & Hernández Ramírez, 2020).

Así, el haber gozado de beca comisión, añadía el compromiso de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en las escuelas. Por ello, al ser supervisora escolar, era necesario considerar que la investigación beneficiara al personal adscrito a la zona con la intención de promover procesos de transformación desde las instituciones educativas.

Que el profesorado reflexione sobre la reproducción de estereotipos de género y el statu quo del sistema sexo/género en la escuela, es indispensable porque al naturalizar el sexismo se transgrede la máxima enmienda expresada en el Artículo 3° constitucional mexicano que expresa que el deber de la educación es potenciar el desarrollo armónico e integral del alumnado, lo cual, está en consonancia con el derecho humano del libre desarrollo de la personalidad.

En ese sentido, la intervención de primer momento se planteó solamente con las figuras directivas por ser un punto de inflexión para promover la coeducación, pero al tener el respaldo de la jefatura de sector que en su planeación institucional había impulsado el proyecto al relacionarlo con la indicación de parte de las autoridades educativas de promover la perspectiva de género, se abrió la invitación a las educadoras y educadores. Finalmente, decidieron no sumarse por exceso de trabajo y porque las actividades serían durante la jornada escolar, lo que afectaba brindar de manera regular el servicio educativo. Aun así, las actividades realizadas involucraron directa o indirectamente a algunas docentes¹ y a la comunidad educativa de las escuelas que fueron parte de la intervención.

El trabajo está dividido en cinco partes, en la primera que corresponde al sustento teórico, se abordan los términos de sexo y género; se explica cómo el feminismo permite su estudio académico; se evidencia, que la escuela reproduce el sexismo (el que también respalda a la heterosexualidad como la única forma de orientación del deseo), y que una alternativa para erradicarlo es la coeducación, en la que, para hacerla posible, cobra relevancia el profesorado y las figuras directivas. También, se problematizaron las definiciones de sexo y género, reflexionando que hablar de estas categorías como elementos separados no permitiría tener una visión amplia de la variabilidad ni complejidad con las que estas se concretizan en un contexto históricamente determinado; pensar en el sexo como el dato biológico, reforzaría la idea esencialista de que la “naturaleza humana” sigue un cauce independiente del contexto donde se desarrolla.

Es por esto, que se plantea que un enfoque ecológico permitirá comprender su relación dialéctica y que a partir del microsistema escolar se puede implantar un modelo coeducativo que

¹ El profesorado implicado en dichas actividades fueron mujeres.

coadyuve a los procesos de transformación de la educación sexista. Para ello, se redefinió lo que se entiende por coeducación y se ampliaron los conceptos de feminismo y sexismo.

En la segunda, se sustenta como problema de investigación el sexismo educativo y en la travesía para la elección de la metodología pertinente para promover su erradicación se encontró la coeducación, que según algunas personas autoras, se realiza por medio de la Investigación Acción (IA). Por tal motivo, se hizo un ejercicio indagatorio, analítico y reflexivo sobre qué es la IA, cómo se ha aplicado en el marco de la coeducación y se exploró la Investigación Acción Participativa (IAP) al ser una vertiente que se sustenta en el paradigma sociocrítico en el que se sitúa la investigación. Ante el reconocimiento de que no era conveniente la réplica de algún modelo metodológico anterior, se propuso uno contextualizado en la escuela y entrelazado a los enfoques inclusivo, crítico-emancipatorio, participativo y feminista, que se nombró IAPe.

En la tercera, se presentan los resultados organizados por las etapas de la IAPe (diagnóstico, planeación, implementación y seguimiento y evaluación), divididas en unidades de análisis sobre cómo fue representada, reproducida y transformada la ideología sexista por parte de las personas participantes, esto al ser el componente simbólico del statu quo del sistema sexo/género. Además, en congruencia con el principio de praxis freiriano, en el apartado de implementación se describieron las acciones de las figuras directivas emprendieron para su desmantelamiento. Y siguiendo el enfoque participativo, se incluyen las valoraciones de las personas participantes sobre la investigación.

La cuarta corresponde al capítulo de Discusión, donde se problematizan igual en unidades de significado los puntos de análisis que se consideraron relevantes para dar cuenta de la IAPe. De este modo, se plantea que la escuela no es neutra (Freire, 1996/2017; 2016/2020; 2016b) y dentro de ella se reproduce el sexismo, las personas son alienadas bajo el statu quo del sistema

sexo/género y a través de un acto reflexivo de emersión de las consciencias pueden insertarse en la realidad educativa y transformarla.

Al igual, que las figuras directivas son una pieza clave para promover la coeducación y que el enfoque participativo favorece que las personas aprendan en condiciones de igualdad, que los aprendizajes sean significativos y se implementen acciones.

Finalmente, en las conclusiones se comparten algunas reflexiones generales como los problemas y/o dificultades que se enfrentaron, añadiendo un breve apartado en el que se expone cómo se vivió la experiencia con la mira de hacer un ejercicio de reflexividad feminista.

Se previene, que es un documento que rompe muchas lógicas, como, el no equilibrio en los apartados, la profundidad y exhaustividad con el que se abordan los sustentos teóricos como metodológicos, en los resultados se cita a las personas participantes, entre otras, lo cual, sólo es una muestra de que hacer intervención educativa no es sencillo y que existen tesis como personas porque el estilo es único y la diversidad es una condición humana.

Se aspira a que las personas se animen a leerlo y que la estimen una opción metodológica para la coeducación o la educación inclusiva en su sentido amplio.

1. Marco Teórico Referencial

Todo trabajo que pretenda aportar al campo científico debe tener una base teórica que sustente el quehacer investigativo. En este apartado se reflexionará sobre las categorías de sexo y género, las cuales se piensa que presentan una relación dialéctica y forman un binomio indisoluble. Se sustentará que para comprender y transformar el sistema sexo/género es necesaria una perspectiva ecológica. Por último, se evidenciará el sexismo presente en la escuela mexicana identificando a la coeducación como una estrategia pertinente para erradicarlo, aunque para ello, será necesario redefinir lo que se ha entendido como coeducación y sexismo, y considerar a las figuras directivas como las principales promotoras para su implementación.

1.1 Sexo/Género

De manera recurrente el sexo se ha definido como “la condición orgánica que distingue al macho de la hembra y, por extensión, se emplea para designar los órganos sexuales internos y externos, característicos de cada sexo (...) se refiere al hecho biológico de la diferenciación sexual” (García Villanueva, 2017, p. 24). A partir de esta diferencia, se educa a la cría humana para socializarla según “las conductas correctas para hombres y mujeres”. Esos comportamientos esperados para cada sexo, igualmente de manera reiterativa, se ha definido como género. Guerrero Serón (1996) dice que “se entiende por género las diferencias sociales que se construyen alrededor del sexo de las personas” (p. 45) y son el conjunto de cualidades, características, habilidades, valores o significados según la función socialmente específica de hombres y mujeres.

De este modo, “el sexo se refiere a la dimensión biológica y el género a las expectativas de comportamiento socialmente asignadas a los sexos. El género aparece, así como una construcción social, mientras que el sexo constituye el dato duro, lo biológico” (Núñez Noriega, 2011, p. 53). Según Bustos Romero (2003) varias personas estudiosas del tema coinciden en que el género es

una construcción sociocultural y el sexo corresponde a las características biológicas (asuntos anatómicos, fisiológicos, hormonales y cromosómicos).

En cuanto al término género, su origen se remonta por los años cincuenta donde el psicólogo John Money, a partir de sus estudios con personas intersexuales, lo usa para distinguir entre sexo (diferencias biológicas) y las características de personalidad que se asocian con él (Serret & Méndez Mercado, 2011; García-Mina Freire, 2003). Este autor utiliza por primera vez el término género en el artículo “El hermafroditismo, el Género y el Hiperadrenocorticalismo Precoz: Descubrimientos Psicológicos” publicado en el boletín del Hospital Johns Hopkins en 1955, siendo la psicología la primera disciplina que le da un tratamiento teórico (García-Mina Freire, 2003).

Previo a ello, la categoría género se utilizaba en la gramática para clasificar a las palabras en femeninas, masculinas o neutras. En una investigación que el mismo Money hace sobre sus iniciales menciones, descubre que el primer registro en el que se hace alusión a la palabra como una característica de la identidad fue en una carta escrita por Mary Wortley Montagu en 1709 en la que escribe: “Mi único consuelo de pertenecer a este género ha sido la seguridad de no casarme con ninguno de sus miembros” (García-Mina Freire, 2003; Scott, 1996).

Posterior a este autor, aproximadamente en 1958, el tema le atrae a otro médico y psicoanalista llamado Rober Stoller, que, siguiendo los pasos de Money, coloca al sexo y al género como antípoda en su libro “Sex and Gender” en 1968. Sus trabajos eran con personas transexuales, que en un inicio al considerarlo una patología, no se le hacía interesante investigar al respecto, pero ante el acercamiento de una persona transexual que le compartió su no aceptación social tras su cambio de sexo, revaloró su opinión y decidió profundizar sobre el asunto; para él, el sexo son los componentes biológicos que distinguen a la hembra del macho en la especie humana

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

(cromosomas, gónadas, hormonas, genitalidad, aparatos sexuales internos, características sexuales secundarias y organización cerebral), y el género es la connotación psicológica que engloba sentimientos, papeles, pensamientos, actitudes, tendencias y fantasías que no dependen de factores biológicos (Bustos Romero, 2003; García-Mina Freire, 2003; Serret & Méndez Mercado, 2011). El Dr. Stoller atendería a personas transexuales que se decían en un cuerpo equivocado y orientaría a sus familias (García-Mina Freire, 2003).

Tanto Money como Stoller coinciden que el sexo y el género tienen un desarrollo independiente (García-Mina Freire, 2003). Esta idea la replican las feministas de los setenta al argumentar que el sexo y el género son distintos, mientras el sexo representaba a la anatomía y fisiología; el segundo, a las fuerzas sociales que formaban la conducta, esto con la intención de evidenciar que las diferencias sexuales, tener pene o vagina, no explicaban las conductas distintas de cada sexo (Fausto-Sterling, 2006). Estas concepciones de sexo y género son las más usadas actualmente en textos tanto académicos como políticos.

1.2 Feminismo y Género

La distinción entre biología y cultura en torno a estas categorías es añeja, se inició con el activismo feminista que ponía en duda el enlace causal entre “las capacidades biológicas de los sexos” con las tareas que deberían desempeñar socialmente y la definición de su estatus político. Valles Ruíz (2015) señala que tanto Olimpia de Gouges como Mary Wollstonecraft contradecían la postura de la época planteada por Rousseau al cuestionar que la subordinación de las mujeres se debiera a su “naturaleza”, sino más bien, era la situación social las que las colocaba en esa posición. Entonces, previo a que la categoría de género se instalara en el debate de la academia feminista, existió una lucha activista para impugnar esa situación discriminatoria.

De acuerdo con algunas autoras este movimiento precursor del feminismo², llamado “primera ola”, inició a finales del siglo XIII cuando Guillermine de Bohemia planteó crear una iglesia de mujeres (Gamba, 2008). Para otras, fue desde los reclamos de Christine de Pizan (1405) para que las mujeres tuvieran acceso al conocimiento (Torres Falcón, 2019).

Por eso se dice, que hay tres momentos históricos del feminismo llamados “olas”, y a pesar de que no hay un consenso sobre la temporalidad de cada periodo, a partir de Gamba (2008), García-Mina Freire (2003), González García (2017), Mendoza Hernández (2013), Serret (2000, 2008), Serret & Méndez Mercado (2011) y Varela (2008) se pudieron agrupar por los propósitos que comparten y que son necesarios puntualizar.

La primera ola corresponde al “Tiempo de los derechos”, que es la expresión social y política primigenia del feminismo, también se le conoce como feminismo Ilustrado, se contextualiza en Europa y tenía como antecedente la corriente del “Iusnaturalismo” (teoría del Derecho Natural) que excluía a las mujeres.

Entre sus principales protagonistas se encuentran Marie de Gournay, que decía que mientras todos los hombres habían nacido libres, todas las mujeres lo hacían siendo esclavas, y publica en 1622 el “Tratado de la igualdad entre hombres y las mujeres”; Francois Poulain de la Barre, quien denuncia que la mujer estaba castigada a la perpetua minoría de edad y su frase más notable fue “el entendimiento no tiene sexo”, algunos de sus textos son “De la igualdad de los

² No está de más compartir que según Preciado (2021) pocas personas conocen el origen de la palabra debido a un borrado sistemático de los saberes subalternos del cuerpo. Señala que fue inventada en 1871 por un Dr. especialista en tuberculosis, el cual, llama feminismo a la patología que afecta a los hombres tuberculosos que sufren de feminización (pérdida de los caracteres secundarios masculinos), por lo tanto, la palabra feminismo en su sentido etimológico aparece en el discurso eurocéntrico del siglo XIX como un significante médico (feminización del cuerpo masculino tuberculoso). El hijo de Alejandro Dumas, panfletista francés del s. XIX, utiliza dicha definición clínica por primera vez para referirse a los hombres (“feministas”), que, en el marco del movimiento sufragista, defienden la causa de las mujeres que buscan sus derechos políticos. Para Preciado (2021) el feminismo es un “horizonte de transformación política y cultural”, e invita, a analizar las herencias históricas científicas para darles un nuevo sentido, reconocer las múltiples luchas que se han generado desde dicho movimiento y sumarse a tal proceso crítico.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

sexos” (1673), “De la educación de las damas” (1674) y “La excelencia de los hombres” (1675); Mary Stoll, en 1694 publica en Inglaterra la primera parte de “A Serious Proposal to the Ladies” (Una propuesta formal para damas) donde reivindica el derecho a la educación a las mujeres; Olympe de Gouges, directora del periódico sufragista *L'Impacient*, escribe la “Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana” que se da a conocer en 1791 como una respuesta insurrecta al documento más significativo de la Revolución Francesa llamado Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que fue divulgado en 1789; Mary Wollstonecraft, que escribe la “Vindicación de los derechos de la mujer” en la que se esfuerza por mostrar que las características que se consideran femeninas por naturaleza no son sino resultado de la sociedad; y D’Alembert, que sostiene una interesante polémica con Rousseau y su tratado Emilio o la educación por el desprecio que mostraba hacia las mujeres.

En este lapso se dan los movimientos de la salonniers (conocidas como preciosas) en Francia, que eran reuniones de damas distinguidas donde se debatían temas sociales de la época, en las que asistían algunos varones, y se presentó la Marcha sobre Versalles en la que se congregaron los días 5 y 6 de octubre de 1789 alrededor de 6.000 parisinas.

La segunda ola concierne al “Movimiento sufragista”. Esta se desarrolla en el siglo XIX e inicios del XX, la que buscó consolidar el derecho a la ciudadanía para las mujeres en pro de sus derechos civiles. Su finalidad más contundente era el derecho al voto, sumándose la lucha por los derechos de propiedad, administración económica, acceder al mismo pago por el trabajo, la tutela de los hijos e hijas, participación política, a la educación, entre otros. Principalmente era liderado por mujeres burguesas y de clase media.

En esta se destacan, Flora Tristán, feminista peruana que publica en 1838 “Peregrinaciones de una paria”, en 1840 “Paseos en Londres” y en 1843 “La Unión Obrera”, siendo una de las

primeras reporteras de la miseria, abogando por la abolición de la esclavitud del continente africano y americano y denunció la situación de los colectivos sociales británicos pobres; Taylor Mill, feminista inglesa que en 1851 publica “El derecho al voto para las mujeres”; John Stuart Mill que en 1869 anuncia su libro “La sujeción de la mujer”, y que junto a su esposa Harriet Taylor pusieron las bases de la teoría política en la que creció el sufragismo; Emmeline Pankhurst y sus hijas fueron importantes sufragistas británicas de principio de siglo XX; Clara Zetkin que en 1907 organizó la Conferencia Internacional de Mujeres; Emily Wilding Davison que fue una combativa sufragista que perdió la vida por su activismo y se convertiría en mártir, su funeral en 1913 constituyó un acto feminista en las calles de Londres; Eleanor Roosevelt en 1948, apoyada por otras mujeres, logra que la ONU cambiara la expresión de “derechos del hombre” por “derechos humanos”; y Sojourner Truth, que fue la única mujer afrodescendiente que consiguió asistir en 1950 a la Primera Convención Nacional de Derechos de la Mujer en Worcester, EU.

Parte de los avances fueron, la ley de sufragio femenino para las inglesas que fue aprobada en 1917 (aunque tuvieron que esperar 10 años más para que su derecho al voto fuera idéntico que al de los varones) y se crea en EU “La Declaración de Sentimientos de Seneca Falls” (1948) que retoma la exigencia de la universalidad de derechos morales para todas las personas, volviéndose un texto fundacional en el feminismo estadounidense.

La tercera ola, identificada como el “Feminismo Académico”, se caracteriza por el comienzo de los “*Women’s Studies*” o “Estudios de las mujeres”, que posteriormente fueron identificados como “Estudios de Género”, ubicándose a mediados y finales del siglo XX.

Los textos relevantes en este movimiento fueron el de la antropóloga Margaret Mead con su libro llamado “Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas” (1935) en el que cuestiona la “naturaleza” de las características atribuidas a hombres y mujeres; “El segundo sexo” (1949)

obra de Simone de Beauvoir, que marca un cambio decisivo para el feminismo porque continúa con la denuncia de que la subordinación de la mujer se debe a las creencias de que esta es biológicamente inferior al varón, pero ella hace evidente que realmente es por situaciones culturales; Betty Friedan problematiza la vida de la mujer que había sido confinada a lo doméstico en “La mística de la feminidad” (1963); Kate Millet en “La política sexual” (1970) discute los prejuicios patriarcales arraigados en la izquierda e impulsa líneas de actuación más radicales y renovadoras, y del cual, se toma el lema de este período: “Lo personal es político”; Gayle Rubin en “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política” (1975) coceptualiza el sistema sexo/género; y en ese mismo año, Natalie Davis publica “*Women’s history in transition: The European case*” en el que distingue las diferentes variables unidas a la categoría de género como lo es la clase social y raza.

En general, este fue un movimiento contracultural que pretendía incidir en los patrones ideológicos y valorativos que reproducían la condición de subordinación femenina identificando como uno de ellos el sexismo.

1.2.1 Feminismo en México

En cuanto a México, la palabra feminismo se empezó a usar en los últimos años del siglo XIX, y para inicios del XX aún no se había consolidado en el uso común. El feminismo mexicano, exigió la igualdad entre los sexos relativo a la capacidad intelectual y luchó por los derechos educativos de las mujeres (Cano, 1996).

Señala González Jiménez (2011) que en la Ciudad de México al alborear el siglo XX un colectivo de mujeres reivindicó el feminismo y es lo que se conoce como la primera ola en el contexto mexicano. Expresa que las contribuciones de la poetisa Sor Juana Inés de la Cruz y los

de la patriota Ignacia Riechy fueron desde lo individual y no como parte de un movimiento político³.

Después de revisar los aportes de Cano (1996), González Jiménez (2011), González García (2017), Serret (2000) y Torres Falcón (2019) se concluye que el movimiento feminista mexicano se caracterizó por la pugna al derecho a la educación, donde la feminización del magisterio, ocasionada por las ideas de que las mujeres tenían un “predisposición natural” para la formación de las primeras infancias, hizo que las maestras fueran una pieza clave para su impulso, lo que también propició, la lucha de otros derechos políticos y sociales que pretendían la emancipación de las mujeres.

Actualmente en México se habla de una cuarta ola por los sucesos internacionales y nacionales que se han dado recientemente y que tuvieron su detonante por los casos lamentables de las “Muertas de Juárez”. Álvarez Enríquez (2020) analiza el movimiento feminista reciente en México (2019-2020) e identifica varios factores desencadenantes, identificando al menos tres que ayudan a comprenderlo: el aumento generalizado de la violencia, en particular a las mujeres; la impunidad en el tratamiento de los delitos de género, donde se “normaliza” la ineficacia de la justicia; y la expansión de un “ánimo vengativo” que es el resentimiento de grupos de hombres que arduamente luchan contra el empoderamiento de las mujeres.

La intención de este breviarío histórico es mostrar que un argumento recurrente que ha venido justificando la desigualdad social, que motivó las luchas feministas, es la creencia de una “naturaleza femenina”, o sea, el supuesto de que al tener un sexo específico se cuentan con

³ En el Anexo 1. se comparte una línea de tiempo del feminismo en México basándonos en los aportes de González García (2017), Serret (2000), Cano (1996) y Torres Falcón (2019).

capacidades “innatas” causantes de su comportamiento diferenciado. Esta separación entre lo biológico y cultural produce el versus sexo/género.

De manera que podemos decir, que la relación del término género con los feminismos sucedió en su “tercera ola” que es cuando se debate teóricamente desde diversas disciplinas la construcción identitaria y las causas del trato social diferenciado para hombres y mujeres. El feminismo académico utiliza los aportes de Money y Stoller para identificar, analizar, comprender y transformar las condiciones de desigualdad entre los sexos (Serret & Méndez Mercado, 2011; García-Mina Freire, 2003).

Entonces, en la segunda mitad del siglo XX, al mismo tiempo que el feminismo se consolida como un movimiento de transformación social, en el que las mujeres ocuparon espacios tanto académicos como de denuncia, se instala como una teoría que centra su atención en vislumbrar, analizar, comprender y transformar las condiciones que sustentan las desigualdades sociales entre hombres y mujeres (Castañeda, 2019).

Se entiende por teoría feminista, al conjunto de “perspectivas que guían la investigación hacia respuestas ante una serie de preguntas y dilemas centrales sobre el sexo y el género” (Acker, 2000, p. 64), y a pesar de ser un conjunto de trabajos plurales y bastos, igual de multifacéticos y complejos como el propio feminismo (Acker, 2000), comparte el considerar a la categoría de género como una estructura que se inserta en toda la sociedad, que se torna en un ordenador social al determinar las relaciones entre individuos y grupos, y que está interrelacionada con otras categorías identitarias como la clase, etnia, edad, orientación sexual, entre otras (Blázquez Graf, 2012).

Cuando las categorías sexo y género se discuten desde diferentes enfoques y disciplinas por el feminismo académico, surgen vertientes por lo que comienza a hablarse de feminismos.

Pero, al profundizar en dichas nociones se percata que incluso hablar de que existen dos sexos, hombre-mujer (macho-hembra de la especie humana), por tanto, dos géneros, masculino y femenino, es algo más complejo de lo que se puede pensar, como lleva a la reflexión Scott (1996), el concepto género no puede ser tratado de una forma simple porque no tiene una definición única, ni puede entenderse como respuesta.

No se quiere decir que estas definiciones de sexo y género sean incorrectas, como lo explican Serret & Méndez (2011) fue necesario que el feminismo estableciera esta distinción en los años setenta para separar el conjunto de atributos biológicos con los considerados socialmente apropiados para los hombres y las mujeres a fin de señalar que la diferencia entre los sexos tenía una construcción cultural, sino asumir que, aunque es básico que el primer acercamiento con los estudios de género sea a través de estas conceptualizaciones, es indispensable aceptar que su abordaje es complejo y que se deben considerar las diferentes perspectivas que han problematizado dichas categorías.

1.3 Sexo/Género, Naturaleza/ Cultura: una relación problemática

Cuanto más se exploraron los trabajos feministas, se cuestionó si efectivamente puede hablarse de una división estricta entre lo biológico y cultural en las diferencias de sexo y género, como señala Rippon (2020), los mismos avances feministas permitieron refutar su supuesta distinción.

En ese sentido, una estudiosa que analiza el vínculo complejo entre biología y cultura es Fausto-Sterling (1987, 1993, 2006, 2017). Ella expresa que la existencia de dos sexos que la ciencia ha demostrado, esta misma la desmiente.

Como se compartió, los estudios de Money y Stoller fueron los que acentuaron la indagación científica de tales conceptos a raíz de sus investigaciones con personas intersexuales y

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

transexuales, pero podemos afirmar que, al realizarse en los cincuenta estas indagaciones se hicieron teniendo como escenario los propios discursos y las limitantes tecnológicas de la época⁴.

Fausto-Sterling (2017) expresa que generalmente la definición de la identidad de género se ha tratado de manera biologicista o construccionista, o sea, es innata o es producto de las influencias sociales, pero recalca, que la “*Human nature, in other words, does not exist outside of specific cultural, historical, and evolutionary location*”⁵ (p. 64).

Lo trabajado por Fausto-Sterling (1987, 1993, 2006, 2017) es sobresaliente porque rompe la dicotomía entre sexo y género (naturaleza/cultura) ya que descubre que “el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia” (Fausto-Sterling, 2006, p. 17).

También señala que, en la construcción de la identidad de género, la cultura y la biología deben mirarse juntas porque es un binomio inextricable (Fausto-Sterling, 2017) o como lo entendemos, indisoluble. Bourhis & Leyens (1996) coinciden que en la construcción del sentimiento de la identidad participan dos dinámicas, una particular y situacional, y otra más general y societal.

El inconveniente de pre-entender la categoría sexo, es que no se cuestiona porque por obviedad la opresión a la mujer es suscitada sólo por las ideas y situaciones culturales que dan vida al género. Pero este supuesto, podría llevar a pensar que, si la condición del cuerpo sexuado es determinada por lo biológico y no es la causa de la opresión de las mujeres, porque es el género que la concretiza, de cierta forma se robustece la idea de un esencialismo biológico que lleva a

⁴ Cada época tiene sus propios discursos, avances y limitantes tecnológicas.

⁵ “La naturaleza humana, en otras palabras, no existe fuera de la situación cultural, histórica y evolutiva específica”, traducción propia.

decir “soy mujer, pero eso no determina mi destino” lo hace la cultura. No obstante, aquí valdría preguntarse ¿quién sería considerada mujer?, porque es el núcleo de la disputa de quién es el “sujeto político del feminismo”⁶, un ejemplo bajo esa suposición es el comentario de que “el feminismo es asunto de mujeres y las chicas transgénero no lo son”⁷.

Por eso, ante dos polos de crítica feminista, ideas que no renuncian a la noción corporal de lo femenino porque implicarían quitar el sentido al concepto central que le dio origen a la lucha política; y la relatividad del binarismo; pareciera que la posible solución es la de “definir a las mujeres como aquellas que portan un cuerpo femenino” (Martínez, 2013, p. 157).

Bajo esa discusión, el cuerpo se transforma en un punto de referencia para el análisis de la diferencia sexo/genérica ya que es el primer criterio para prejuiciar, educar y materializar la identidad. Según Sàez i Tajafuerce (2007) hablar de identidad, es retomar el paradigma occidental que responde a la pregunta ¿quién soy yo?, para tal autora, la subjetividad e identidad son inseparables, en la que la identidad personal tiene un espacio-tiempo, o sea, se sitúa en un cuerpo.

Torras (2007) señala que la identidad remitiría a un cuerpo sexuado y que el sexo/género ha sido hasta hace poco un atributo inseparable del cuerpo. Añade, que existen diversos cuerpos, pero casi siempre nos cercioramos de que ninguno escape de ser (de) hombre o (de) mujer, volviéndose las únicas posibilidades para una enorme cantidad de materializaciones corporales.

⁶ Cubillos Almendra (2014) explica que el feminismo y la epistemología feminista son un campo heterogéneo, por ende, existen contradicciones en las que no existe consenso, por ejemplo, definir el sujeto político del feminismo.

⁷ Esta frase se escuchó decir a una Licenciada en Derecho que se dijo feminista en un curso en el que ella era la coordinadora, agregando, que las lesbianas tampoco son mujeres porque de cierto modo se benefician del patriarcado. A este feminismo se le ha identificado como el “Feminismo transexcluyente, TERF” y para Preciado P. (2022) es una clara muestra del esencialismo biológico y binarista presente en el feminismo y da cuenta de la batalla ontológica de quién existe y quién no.

Giménez Montiel (2019) establece que social y culturalmente ser mujer es tener un cuerpo con vagina, y ser un hombre es tener un cuerpo con pene, el sexo es el primer punto de partida para la identificación social, de esta forma se establecen un conjunto de rasgos asociados al sexo que conforman el género.

Igualmente, Fausto-Sterling (2006) expresa que el cuerpo es el primer parámetro para etiquetar socialmente si se es hombre o mujer, y quién llegará a tener un cuerpo “ambiguo”, debe ser alineado a la “normalidad binaria”.

En esta línea, el referente para la identidad es el cuerpo, sabiéndonos parte de una categoría comenzamos a construir nuestra subjetividad. El cuerpo es la expresión visual de las significaciones que conforman un grupo, una comunidad, una sociedad, es a la vez, significante y significado del universo de sentido (Cortina, 2004).

En los estudios feministas existe una pluralidad de perspectivas para definir el cuerpo, Martínez (2013) contribuye al brindar una síntesis de las visiones de tres autoras importantes que son Simone de Beauvoir, Luce Irigaray y Judith Butler (tabla 1).

Tabla 1. Definiciones de cuerpo desde tres feministas		
Simone de Beauvoir	Luce Irigaray	Judith Butler
No se nace mujer, se llega a serlo, no existe destino biológico. La hembra humana es un producto intermedio entre el macho y el castrado, pertenece a lo femenino.	Apoya la búsqueda y expresión de la sexualidad femenina, la que es sistemáticamente reprimida por el patriarcado.	Trasgrede las tradiciones de relación cuerpo-mujer, cuestiona la heterosexualidad obligatoria. Es notorio su antiesencialismo, se funda en el construccionismo común en la tradición angloamericana.
Los seres humanos son sujetos encarnados que actúan y toman decisiones.	Se interroga acerca de la posibilidad de significar la feminidad en el interior de la cultura falocéntrica.	El cuerpo constituye una construcción en la que intervienen prácticas sociales y culturales.
El cuerpo es una trampa para la trascendencia de las mujeres.	Los sexos no son ajenos el uno al otro (binarismo).	No existe una dualidad sexual en términos absolutos, considera la diferencia sexual como una de las tantas ficciones que se construye con distintas formas discursivas.
No cualquier cuerpo puede ser sede de cualquier género, por lo que sobrevuela un tinte biologicista.	El lenguaje no es neutral, el concepto de mujer se encuentra por determinaciones derivadas de la supremacía masculina.	Desmantela la división radical entre sexo y género utilizada por gran número de feministas como un argumento –con alta potencialidad deconstruccionista–
El sexo es la distinción biológica del ser mujer, es la razón de la vulnerabilidad en situaciones concretas de existencia.	Como consecuencia, sólo el “sujeto” –masculino por definición– puede expresarse en la cultura occidental. La masculinidad es parte de una cadena asociativa de la razón, la mente, la cultura y la actividad. La feminidad, en el pensamiento dualista, ha sido clasificada como la sombra, lo	

otro, de la masculinidad: la emoción, la naturaleza, y la pasividad. Este segundo polo constituye una amenaza para el primero y debe ser dominado. En este contexto, el cuerpo de la mujer ha llegado a simbolizar la sexualidad y la diferencia sexual.

El sexo es un dualismo ontológico insuperable, hombre-mujer. El cuerpo es una fuente de recuperación de un gesto capaz de liberar a las mujeres del patriarcado.

La mujer un cuerpo femenino portador de la diferencia.

El sexo es la distinción biológica del ser mujer, es la razón de la vulnerabilidad en situaciones concretas de existencia.

contra la idea de que la biología es el destino.

Sostiene que el sexo es también una construcción social, en ese sentido la distinción sexo/género es, por tanto, absurda, pues el género no opera como una inscripción cultural sobre un sexo prediscursivo.

El sexo, más bien, es en sí mismo una construcción, instaurado a través de normas de género que ya están en su lugar.

Una de las formas de asegurar de manera efectiva la estabilidad interna y el marco binario del sexo es situar la dualidad del sexo en un campo prediscursivo. Esta producción del sexo como lo prediscursivo debe entenderse como el resultado del aparato de construcción cultural nombrado por el género.

Anula la distinción entre sexo y género. Su objetivo es deshacer el sexo para instalar la proliferación de nuevas formas posibles, categoría sexo no tiene existencia a priori por fuera de lo social.

El género no es un atributo de una identidad intrínseca del sujeto, sino como efecto performativo de las estructuras de poder heteronormativo.

Los cuerpos como efecto discursivo de materialización negando así su existencia previa a la acción.

La materialidad de los cuerpos responde a una construcción lingüística ligada a estrategias de poder y constituye la superficie de una intervención social que tiene lugar dentro de un marco cultural que exige que el sexo sea diádico, heterosexual y estable, de este modo se asegura la estabilidad y el marco binario del sexo.

La verdad del sexo no está inscrita en la biología de los cuerpos.

Fuente: Elaboración propia con base en Martínez (2013, pp. 157-163)

Tal autor expresa que en la postura de Beauvoir se encuentra un cierto tinte biologicista debido a que “no cualquier cuerpo puede ser sede de cualquier género” (p. 162), y el sexo distingue a las mujeres y es la génesis de sus situaciones concretas de opresión.

En la de Irigaray, los sexos están implicados porque el binario (hombre-mujer) es un dualismo ontológico insuperable y el sistema patriarcal otorga al hombre la primacía al simbolizar a la masculinidad⁸; tanto Beauvoir e Irigaray coinciden en que “el sexo es la distinción biológica del ser mujer, es la razón de la vulnerabilidad en situaciones concretas de existencia” (Martínez, 2013, p. 163).

Para Butler el cuerpo es la materialización de los efectos discursivos de la construcción cultural llamada género, aunque se le ha cuestionado por su hiperconstruccionismo porque al desmantelar la división radical entre sexo y género a ambos los coloca como construcciones sociales (Martínez, 2013).

Martínez (2013) indica que el cuerpo es una categoría nuclear para la teoría feminista y continúa siendo un epicentro para distinguir el sexo y el género. Como se observa en el trabajo de dicho autor, los feminismos, teniendo como coordenada al cuerpo, evidencian el vínculo problemático entre biología y cultura, algo ya expuesto Fausto-Sterling (1987, 1993, 2006, 2017).

Asociado a lo anterior, Fausto-Sterling (2006) cuestiona cómo el “género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos” (p. 17). Este punto tiene que ver con el distanciamiento del feminismo con la categoría de sexo porque provoca una escisión entre biología/cultura colándose por ahí los estudios o trabajos considerados científicos, pasados y presentes, que insisten en una diferencia “natural” entre hombres y mujeres y que tienen como campo de estudio (y de batalla) el sexo.

⁸ Hablar de masculinidad también tiene su complejidad, pero a la que se refiere es la masculinidad tradicional que es “un modelo de identidad hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades” (Bonino, 2002, pp. 7-8).

A esa persistencia Rippon (2020) le nombra “los mitos del juego del topo” haciendo una metáfora al típico juego en el que salen topos de un agujero y debes pegarles con un martillo para que no vuelvan a salir, pero así como sale uno, vuelve a salir otro y nuevamente hay que pegarle, esto se repite sucesivamente dependiendo de la cantidad de topos, ella dice que eso sucede con los estudios obstinados en demostrar diferencias entre los sexos (cerebro, complexión, altura, hormonas...) que apenas acabando de refutarse uno majestuosamente, ya sale otro. A esos nuevos estudios que refuerzan una lectura esencialista o biologicista de la conducta de las personas con determinada condición sexual Ciccía (2022) le denomina “neodimorfismo sexual”.

Entonces, las obras de Fine (2010), Rippon (2020) y Ciccía (2022) van por el mismo camino, en ellas se muestra que las creencias científicas trasladan los estereotipos de género a sus discursos, y después, se convierten en sustentos que “no dejan duda” de que los sexos son “innatamente” diferentes, tales, también cuestionan si el sexo y el género deben entenderse como categorías separadas, o quizá, de forma entrelazada.

Cabe recordar que los estereotipos son adjetivos que se creen generalizables a un grupo de personas que comparten una o más características en común (Bourhis & Leyens, 1996). La palabra estereotipo fue acuñada en 1798 por el tipógrafo Fermin Didot para hacer referencia a una técnica de imprenta “en el que una plancha metálica o molde era utilizado para duplicar el material original. El término como tal, se deriva de los vocablos griegos stereo y typo, que significan ‘sólido’ y ‘molde’ respectivamente” (J. Cook & Cusack, 2010, p. 11).

Los estereotipos son “preconcepciones, generalmente negativas y con frecuencia formuladas inconscientemente, acerca de los atributos, características o roles asignados a las personas, por el simple hecho de pertenecer a un grupo en particular, sin considerar sus habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales” (CONAPRED, 2016, p. 19).

En consonancia, los estereotipos de género (tabla 2) son los atributos o cualidades, características, roles o funciones preestablecidos para hombres y mujeres, que dan lugar a modelos de comportamiento que configuran la masculinidad y feminidad respectivamente, y toda persona que se salga de esos modelos hegemónicos es considerada “anómala” (ACNUDH, 2022; Rebolledo Deschamps, 2009; Piñones, 2005), venir a un mundo que nos atribuye un sexo y un género, consecuentemente reforzará la masculinidad y feminidad (Atable Vicario, 2006).

Tabla 2. Estereotipos de Género	
Mujeres	Dócil, dependiente, insegura, sensible, hogareña, comprensiva, delicada, tierna, afectiva, intuitiva, temerosa, sumisa, pasiva, abnegada, pacífica, recatada, introvertida, fiel, responsable de las tareas domésticas, dedicada a otros, amable, comprensiva, cálida, educada, cocinera, interés por la moda, pasiva sexualmente, subordinada, bella, elegante, sexy, voz suave, usan faldas, vinculada a lo emocional, cabello largo, protectora, su ámbito es el privado (hogar) y su color es el rosa.
Hombres	Valiente, independiente, seguro de sí, razonable, inquieto, aventurero, tenaz, fuerte, brusco, práctico, temerario, desobediente, activo, racional, responsable de proveer el gasto familiar, rudo, violento, expresivo, extrovertido, infiel, irresponsables, decidido, competitivo, superior a los demás, líder, activo sexualmente, deportista, atlético, corpulento, musculoso, analítico, cabello corto, no usan faldas, su ámbito es el público (laboral) y su color es el azul

Fuente: Elaboración propia con base en Barberá & Martínez Benlloch (2004); Blanco (2001); Leñero Llaca (2009).

Esas “asociaciones de masculino/presencia/activo y femenino/ausencia/pasivo, todavía gobierna nuestros conceptos de desarrollo humano e influencia el lenguaje usado para explicarlos en la literatura actual” (Fausto-Sterling, 1987, p. 7).

Maffía (2006) y Blázquez Graf (2008) señalan que esa ideología de lo masculino y femenino se traslada a las explicaciones biomédicas dando origen a una ciencia sexista, la cual, ha justificado un determinismo biológico, el que se identifica como el origen del “statu quo” de la “naturaleza humana”.

Ainsworth (2015) y Golombek (2020) expresan que los célebres X Y son solamente una particularidad dentro de un espectro de posibilidades cromosómicas, lo que derrumba el supuesto de que biológicamente hay dos sexos (binarismo sexual) y que innatamente nos comportamos como debemos hacerlo.

Ahora bien, no se trata de desdibujar el aspecto biológico, lo que se trata es de evidenciar que presenta una relación problemática, y que definirlos es sumamente retador.

1.4 Sexo/Género, Naturaleza/Cultura, un binomio dialéctico e indisoluble

Según lo que se ha venido mencionando, la ley evolutiva de la supervivencia y la conservación de la especie “la naturaleza” colocaba a la mujer en estado de inferioridad por su condición biológica.

Fausto-Sterling (1987, 1993, 2006, 2017) cuestiona esa “naturaleza” para exponer que hablar de dos sexos es una construcción cultural, científica, política, educativa y religiosa. Pero a la vez, trasciende el supuesto y señala que la cultura es capaz de modificar esa “naturaleza” pensada inamovible, remarca, que los factores ambientales influyen en el desarrollo humano, este no es fijo ni tiene su propio curso ontogenético y filogenético independiente del contexto. Fausto-Sterling (1987) al discutir la talla apropiada para hombres y mujeres expone algo interesante, que esa norma de altura “ignora el hecho de que las poblaciones actuales bien nutridas, europeas occidentales y norteamericanas, son más altas que las generaciones pasadas” (p. 11).

Rippon (2020) enuncia que la inferioridad de la mujer se sustentaba en la idea de su cerebro deficiente que correspondía al “sexo débil”, lo que se convertía en el argumento para que cediera el paso a los hombres, como grupo sexual, porque ellos si estaban capacitados para labores cognitivas más elevadas (educación, poder, política, ciencia, entre otras).

Fine (2010) explica que la mente, la sociedad y el “neurosexismo” (estereotipos de género revestidos de una capa de credibilidad científica) conforman el cableado de género (desarrollo cerebral), en sus palabras:

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

La desigualdad de género que ves está *en*⁹ tu mente, al igual que las creencias culturales sobre el género que tan bien conocemos. Se encuentran en ese embrollo de asociaciones mentales que interaccionan con el contexto social. De esa interacción surge la autopercepción, los intereses, los valores, la conducta y las habilidades. (Fine, 2010, p. 198)

Se puede seguir sustentando científicamente que hay dos sexos, que sabemos que las personas intersexuales en su propia existencia refutan tal binarismo, pero aquí juega un papel importante la política, puesto que, si en ella se establece que existen tres, eso cambia rotundamente lo que existe o no existe, además, porque como se explica desde los estudios postestructuralistas, los discursos construyen la realidad.

Fausto-Sterling (1987, 1993, 2006, 2017), Fine (2010) y Rippon (2020) coinciden que la política es una pieza en este rompecabezas de la construcción sexual.

Fine (2010) ilustra el impacto del ambiente en el desarrollo del género en la desventaja de las mujeres para hacer uso de instrumentos de navegación en el siglo XVIII, ella comenta, que era algo lógico que las mujeres no supieran sobre este tipo de actividades porque se les restringía su acceso basándose en la creencia de que tales prácticas no correspondían a su condición sexual.

Los estereotipos descriptivos como prescriptivos para lo considerado masculino y femenino precedentemente abordados, guían la autopercepción y la percepción de las otras personas, formando el género que afecta directamente el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes de las personas, ocasionando que la mujer, o quién se adscriba al modelo de feminidad hegemónico, quede en desventaja (Fine, 2010).

Cuando se clasifica a las personas como hombres o mujeres las asociaciones de género se activan y se perciben a través del filtro de creencias y normas culturales, a eso le llama sexismo subterráneo (inconsciente o intencionado) (Fine, 2010).

⁹ Cursivas de la autora

De este modo, no se trata de insistir en demostrar si el sexo es producto de la naturaleza o de la cultura, sino comprender lo interrelacionada que esta la naturaleza con la crianza transformadora que proporciona la experiencia (Rippon, 2020).

Prosiguiendo con el supuesto, esa relación indisoluble entre naturaleza-cultura se muestra también en el ejemplo mencionado de Fausto-Sterling (1987) sobre la talla apropiada para hombres y mujeres, porque explica, que esta depende de lo que se considere como el estándar cultural, y que las condiciones ambientales podrían llevar a su modificación, en ese caso, fue la nutrición.

Rippon (2020) hace un ejercicio similar a Fausto-Sterling (1987) pero usa el desarrollo cerebral como hilo conductor, “el género y nuestros cerebros es reconocer que estamos observando los efectos en el cerebro de los procesos sociales” (Rippon, 2020, s.p.).

Las mareas sexistas donde nada la plasticidad cerebral, expuesta al “tsunami azul y rosa (rosificación)” da como resultante profecías autocumplidas en las que efectivamente se comprueba que biológicamente los hombres y las mujeres son diferentes, cito, “los cerebros, que ahora sabemos que son plásticos y moldeables, acaban reflejando esas diferencias” (Rippon, 2020, s.p.), por lo tanto, el cerebro de la persona se ve influenciado por los mensajes sexistas del entorno, de esta forma, lo biológico y el ambiente se influyen mutuamente (relación dialéctica).

La autora señala que estudios recientes, que se valieron de recursos tecnológicos más avanzados, demuestran un “cerebro mosaico”. Los escáneres cerebrales en que se buscaba identificar imágenes cerebrales, previamente codificadas en rosa y azul¹⁰ a los elementos que eran mayores de forma sistemática en los hombres «lado masculino» y a los que eran mayores de forma sistemática en las mujeres «lado femenino», arrojaron que cada cerebro irradiaba un auténtico

¹⁰ Obviamente clasificados o categorizados desde los estereotipos de género

mosaico de elementos tanto masculinos como femeninos, además de muchos otros intermedios. La conclusión de este estudio señala Rippon (2020), es que hay que dejar de pensar que los cerebros se dividen en dos categorías sexuales y comenzar a apreciar la variabilidad del mosaico que es el cerebro humano.

Este hecho, en el que el cerebro se auto organiza en vez de responder a instrucciones hormonales o genéticas “revela que el ser humano se construye a sí mismo en un contexto psicosocial y político” (León-Rodríguez, 2016, p. 139).

Otro caso en el que se muestra esa co-construcción entre biología y ambiente es la tribu Bajau. Tal es conocida también como los "gitanos del mar". Estas personas, han vivido por muchos años en botes viajando de un lugar a otro en aguas del sudeste asiático. Ese estilo de vida ocasionó que desarrollaran la facultad de sumergirse en el agua a gran profundidad y aguantar sin respirar varios segundos o minutos. Según algunas investigaciones se descubrió que el bazo de las personas Bajau es más grande en un 50% en comparación de otras personas de comunidades de la misma región (BBC Mundo, 2018; López, 2018). Lo anterior da cuenta del “fenómeno al que ahora se enfrenta la humanidad, la capacidad de modificar su propia biología” (UNAM, 2022)¹¹.

De la misma manera, se sabe que mientras un individuo realiza ejercicio físico sufre adaptaciones orgánicas con la intención de equilibrar las funciones vitales durante su entrenamiento y evitar daños fisiológicos y metabólicos, cuando este ejercicio se realiza de manera prolongada se dan adaptaciones crónicas que “puede causar cambios estructurales y funcionales

¹¹ La serie *Hombre 2.0 R-evolución* de Massimo Brega (Francia, 2019) transmitida por la TV UNAM, en su segundo capítulo “Homo sapiens” explora más el caso de las personas Bajau y de la capacidad humana de modificar su biología.

en el sistema cardiovascular” (Legido Arce, López-Silvarrey, Ramos Álvarez, & Segovia Martínez, 2022).

Por lo tanto, como comparte León-Rodríguez (2016) citando a Fausto-Sterling (2006), el cuerpo y las circunstancias en las que se produce solo puede comprenderse en un sistema biocultural.

1.5 Perspectiva ecológica en la comprensión del sistema sexo/género

Frente al reto de definir sexo y género, se ha llegado a la conclusión que para comprender esta relación es necesaria una perspectiva ecológica que reconozca la condición biológica humana en su ambiente (Bronfenbrenner, 1987).

Si bien para esta propuesta se ha valido de lo expuesto por Bronfenbrenner (1987) se quiere aclarar que no se toma al pie de la letra su teoría porque se identifican términos psicológicos que podrían ser debatidos desde el propio discurso manejado, sino con el ánimo dado por el autor, que reconoce que sus planteamientos no fueron comprobados empíricamente, se le toma la palabra de poder usar sus aportes para brindar otra mirada a los trabajos científicos, expresa que la importancia de su trabajo radicarán en ofrecer “una perspectiva nueva y reveladora para la comprensión científica de las fuerzas que dan forma al desarrollo de los seres humanos en el ambiente en el que viven” (Bronfenbrenner, 1987, p. 35).

En esa “curiosidad crítica” que procura una aproximación metódica cada vez más rigurosa al objeto cognoscible, o lo que es lo mismo, una “curiosidad epistemológica” (Freire, 1997/2019), se dedujo, que no pueden concebirse las categorías sexo y género sin situar su interrelación en un contexto que permita expandir su definición, que contemple a las personas individuales, sus relaciones, la organización social (Scott, 1996), su multidimensionalidad (García-Mina Freire, 2003; Fonseca Ibarra, 2011) y su historicidad.

El ambiente ecológico es un conjunto de estructuras seriadas cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como una especie de círculos concéntricos. Se compone de cuatro niveles, el primero es el que rodea de manera inmediata a una persona y el último corresponde a la cultura o subcultura en la que está inmersa. Distinguir las propiedades ecológicas de los contextos sociales nos llevaría a identificar las propiedades del sistema sexo/género (Rubin, 1986)¹² y las circunstancias concretas que lo hacen no generalizable. Acotemos, el patriarcado (Rubin, 1986) es una forma de organización cultural que rige la dinámica del sistema sexo/género, pero no es ni la única, ni es universal.

Vale señalar que comúnmente se piensa que todas las culturas han establecido un sistema sexo/género patriarcal, pero la contradicción a lo anterior la encontramos un estudio antropológico referente a los ideales femeninos y masculinos en la cultura Teotihuacana y Mexica que hace Fonseca Ibarra (2011) en el que resalta que las prácticas de género no son inamovibles y por eso no conservan lógicas continuas a través del tiempo.

En su análisis comparativo entre tales culturas sobre la concepción, construcción y utilización de la categoría de género, comprobó, que a diferencia de la cultura Mexica que estableció una división genérica rígida que sirvió para organizar el cosmos, la naturaleza, lo social y lo cotidiano¹³, que pudo deberse a la intención del Estado de tener el control total de la sociedad; la Teotihuacana los símbolos o marcadores de género tendieron a difuminarse porque no enfatizaba

¹² Para Rubin (1986) el sistema sexo/género “es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 4) o es el “conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional” (p. 12) pudiendo haber muchas convenciones. La autora, hace un valioso aporte al concluir que cualquiera que sea el término que se utilice es necesario desarrollar un marco conceptual que permita describir la “organización social de la sexualidad y la reproducción de las convenciones de sexo y género” (p. 15).

¹³ La autora explica que “que lo masculino estaba relacionado con el cielo, el sol, la vida, la energía positiva, el fuego, la luz, el día, lo caliente; mientras que lo femenino se asociaba con la tierra, el inframundo, la luna, la muerte, la energía negativa, el viento, la noche y lo frío” (Fonseca Ibarra, 2011, p. 77)

las diferencias o reglamentos para hombres y mujeres, esto, porque el Estado apostaba a promover un sistema colaborativo donde todas las personas se involucraran activamente en las diferentes tareas de su organización sociocultural.

Otro ejemplo, es el caso que expone Núñez Noriega (2011) sobre que la sexualidad también es histórica y que la colonización tuvo que ver para la estigmatización de prácticas sexuales no heterosexuales de los pueblos originarios. Comparte, el caso de un jefe de la tribu yuma que presentó con orgullo a uno de sus hijos vestido de mujer a un español llamado Remando de Alarcón. Por ende, podría sostenerse que el patriarcado como una forma de organización sexo/genérica¹⁴ ligada al heterosexismo, como se dijo, no es universal.

Bronfenbrenner (1987) señala que el desarrollo es “la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades” (p. 29). De este modo, la perspectiva ecológica permite visualizar la multidimensionalidad de la categoría de género que aborda García-Mina Freire (2003) que compete a los niveles sociocultural, psicosocial y psicológico, y considera la posibilidad que tienen las personas de modificarlos.

La perspectiva ecológica “se halla en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen sobre la evolución del individuo en la sociedad” (Bronfenbrenner, 1987, p. 32), en este caso, se trata de percibir las influencias biológicas, psicológicas y sociales que construyen la ecología del sistema sexo/género.

¹⁴ Se quisiera aclarar que para Núñez Noriega (2011) el sistema sexo/género es sinónimo de patriarcado (p. 52), pero la postura de este trabajo es que Rubin (1986), al hacer una analogía entre capitalismo como un modo de producción económica y el patriarcado como una forma de organización del sistema sexo/género, se deduce que no es la única forma de ordenamiento, en sus palabras, el “Sistema de sexo/género, por otra parte, es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan”(p. 15).

Tres características del enfoque ecológico (Bronfenbrenner,1987), que se denominaran principios, son indispensables para entender este enfoque:

1. No se concibe a la persona como una tabula rasa en la que el ambiente sobrescribe sino como una entidad creciente, dinámica y transformadora, que va adentrándose, estructurando y reestructurando el medio en el que vive. De este modo, el sexo/género no son categorías que se asientan en los cuerpos automáticamente, en su construcción, intervienen procesos dinámicos, contextuales e individuales que pueden ser reproductores o transformadores.
2. La interacción con el ambiente es bidireccional, o sea, la relación entre la persona y su ambiente requiere un proceso de acomodación mutua (se influyen recíprocamente). De este modo, la persona es capaz de modificar su entorno y el entorno es capaz de modificar a la persona (eso incluye su constitución biológica). Como decía Fausto-Sterling (1987) “la sociedad escribe la biología/ la biología construye el género”. El sexo es el prejuicio para producir a los géneros, pero también, el género transforma el sexo, asimismo, las personas pueden cambiar ese sexismo presente en el entorno y evitar su reproducción.
3. El ambiente es un elemento importante para el desarrollo de la persona, no sólo se contempla su contexto inmediato, sino que se incluyen las interconexiones entre varios contextos que le rodean y las influencias externas que emanan de entornos más amplios. Comprender el proceso de construcción de las categorías sexo y género requiere una mirada ecológica porque esta permite ver su multidimensionalidad.

Sin más, se describen los cuatro niveles o sistemas que componen el ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1987) vinculándose con el tema en cuestión.

El *microsistema sexo/género* engloba los procesos del entorno inmediato de la persona, cómo aparece y se construye este sistema sexista en el hogar, el campo de juegos, la escuela, en las actividades comunitarias y religiosas, por mencionar algunas.

Este podría incluir los niveles psicosocial-interpersonal, y psicológico que describe García-Mina Freire (2003). Tales refieren también al entorno inmediato, pero en el primero convergen los enfoques de carácter psicológico y sociológico y “se centra fundamentalmente en los procesos sociales a través de los cuales se crean y se transmiten estos modelos normativos a los individuos” (p. 107), ahí se puede vislumbrar y analizar “la división sexual del trabajo, los espacios y tareas diferencialmente asignadas en función del sexo, el poder asimétricamente atribuido a varones y mujeres, los procesos de socialización, así como el contexto de la interacción social” (García-Mina Freire, 2003, p.107).

El segundo, atañe a la “experiencia internalizada que configura el psiquismo” (p. 108) porque la identidad se ve influenciada por los ideales de género que se internalizan a través de la socialización de los modelos de conducta esperados para hombres y mujeres, aquí sería importante considerar la auto adscripción de la persona a alguno de estos modelos, además, la capacidad de transformación de las personas de dicho sistema.

En este contexto se deben considerar las características físicas y materiales particulares en que la persona interactúa cara a cara, y para conocer la influencia real que la persona recibe de su entorno cercano, se requiere descubrir el significado de las situaciones que esta le da, porque comprensión científica de la conducta en el entorno no se entiende desde el “llamado mundo objetivo, sino como aparece en la mente de la persona; en otras palabras, se concentra en el modo

en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él” (Bronfenbrenner, 1987, p. 42).

Entonces, en este primer sistema se identifican las tareas en las que la persona participa y ve participar a las demás, las interconexiones que se producen, y los roles, que son un conjunto de conductas y expectativas que se asocian a una posición en la sociedad.

El *mesosistema sexo/género* corresponde a las relaciones que se establecen entre los microsistemas, abarca las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa directamente. Este es un sistema de microsistemas que se amplía o forma cuando la persona entra en un nuevo entorno. Consistiría, por ejemplo, en identificar y analizar los procesos de socialización sexista en que coinciden o discrepan los microsistemas como lo pueden ser la escuela y el hogar, asimismo, qué tanto sabe uno del otro sobre cómo se da ese aprendizaje dentro de cada entorno, porque de lo que se trata es de descubrir “el grado y la naturaleza del conocimiento y las actitudes que existen en un entorno respecto al otro” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44).

El *exosistema sexo/género* se compone de uno o más entornos en los que no se incluye a la persona, pero en los cuales se producen sucesos que les afecta indirectamente. Se trataría de apreciar las decisiones que se toman en el consejo técnico escolar, el trabajo de las personas que les cuidan, las actividades del barrio y/o religiosas, entre otras.

El *macrosistema sexo/género* se refiere a las correspondencias, en forma y contenido de los sistemas, la congruencia entre el micro, meso y exosistema. Es el nivel de la cultura que corresponde al sistema de creencias o ideología que sustenta esas correspondencias, en este se encuentra el “statu quo del sexo y género”. Puede ser una sociedad determinada, como un país, pero también obedece a los sistemas económicos, políticos o de organización social, que a niveles superiores de los microsistemas se encuentra la persona. Además, se incluyen los patrones

sistemáticos de diferenciación en cada una de estas sociedades, como la clase, la etnia, la religión, entre otras subculturas.

En este se identifican igualmente los macrosistemas que podrían ser construidos porque estos pueden ir más allá del statu quo, este nivel tiene la capacidad de irse modificando por las propias decisiones estructurales que toma cada sociedad, como podría ser el Estado en la implementación de una nueva política pública. De este modo, aquí se trata de reconocer las decisiones jurídicas relacionadas con las categorías sexo/género, así como su imbricación¹⁵ con otras categorías identitarias como la raza, la clase, etnia, la orientación del deseo, edad, entre otras.

En este sistema valdrá la pena identificar el sistema hegemónico y su influencia en las lógicas de los demás sistemas (micro-exo-meso), como puede ser el patriarcado, el capitalismo, el eurocentrismo, la heterosexualidad obligatoria, el catolicismo, el feminismo hegemónico, en fin, los órdenes simbólicos que establecen los márgenes, límites, fronteras y lindes de quienes serán o no reconocidos, de manera simple, es “la dialéctica dentro/fuera” (Fuss, 1999).

Este sistema se puede relacionar el nivel sociocultural de la categoría de género descrito por García-Mina Freire (2003) que,

corresponde a la creación simbólica del sexo, a la interpretación cultural del dimorfismo sexual. Este nivel más antropológico y sociológico se preocupa de estudiar los contenidos específicos que configuran los modelos de masculinidad y feminidad presentes en la sociedad, y en él se analizan los atributos, roles y estereotipos prescritos cultural e históricamente para uno y otro sexo. (p. 107)

Con la propuesta ecológica se busca obtener una mirada amplia de cómo atraviesan las categorías de sexo y género en un contexto determinado, se piensa que de esta manera se podrá

¹⁵ Se usa a propósito imbricación porque a diferencia del enfoque interseccional que considera a las categorías identitarias como ejes de subordinación independientes, con cierto grado de autonomía que luego se encuentran, se entienden más bien como ejes de diferenciación producidos por un sistema opresor hegemónico (Curiel Pichardo, 2014).

entender en su complejidad al develar la interrelación entre naturaleza/cultura en el desarrollo de la persona sexuada¹⁶.

Reconocer la dialéctica entre cultura y biología es al mismo tiempo mirar los “campos y habitus”¹⁷ que producen al sexo y al género. Las “inclinaciones (*habitus*) son inseparables de las estructuras (...) que las producen y reproducen” (Bourdieu, 2005, p. 21), de forma que, las prácticas sociales del sistema sexo/género están contextualizadas en una estructura social.

Del mismo modo, este enfoque ecológico del sistema sexo/género se enlaza con la profundidad con la que Scott (1996) define al género porque incorpora algunos de sus elementos constitutivos, como lo son, los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones de lo que significa ser hombre o ser mujer, los mecanismos de cómo se presentan y en qué contextos; los conceptos normativos detrás del significado de esos símbolos (como las doctrinas religiosas, educativas, científicas, económicas, legales y políticas que afirman y reafirman el significado de varón y mujer, masculino y femenino, las nociones políticas); la función de las instituciones y organizaciones sociales en la construcción estable de las categorías sexo/género (como los sistemas de parentesco casa-familia y los actos alternativos que emergen como posibilidades de cambio); y las formas en que se construyen las identidades sexo-genéricas y su lazo con esas organizaciones sociales y representaciones culturales que son históricamente específicas.

¹⁶ Esta perspectiva considera la caracterización compleja que amerita definir qué es género, a fin de no caer en esencialismos ni biologicistas ni construccionistas, a la vez de tener presente las subjetividades y la comprensión histórica del género, lo que conlleva reconocer el carácter homólogo y disímil entre los diversos ordenamientos del género, con la intención, así como lo entendemos, de contrarrestar las dinámicas opresivas que no excluyan a ninguna persona (Guerrero Mc Manus, 2020).

¹⁷ Para saber más sobre las definiciones de “campos y habitus” pueden consultarse los artículos de Barrera Sánchez (2011), De Martino Bermúdez (2013) y Giménez (2003).

Igualmente, este enfoque ayudaría a reconocer la variabilidad que presenta el sistema sexo/género en los diferentes contextos históricos (Conway, Bourque, & Scott, 2013), por consiguiente, para romper la noción universalista de la representación binaria del género se requiere entender al sistema-género como algo histórico y contextualmente definido (Scott, 1996).

Por ello, se apuesta que, para comprenderlo y transformarlo, es crucial un enfoque ecológico, para eso, tendría que trascender la definición tradicional “del sujeto político del feminismo” haciéndose más incluyente, que vaya más allá de un personaje con características específicas sino que se vuelva un criterio de identificación de las personas que a subalternizado o subalterniza el sistema sexo/género, con la finalidad primigenia feminista de implementar acciones para superar ese sistema de opresión que genera el sexismo¹⁸.

1.6 Bases científico-educativas sexistas

El sexismo en la educación se conecta en cuanto esas ideas de que las mujeres son “naturalmente” inferiores dieron lugar a que recibiera una formación diferente a la del varón. Lo anterior se respaldaba en la creencia de que sus limitantes de la constitución de su sexo le imposibilitaban recibir una educación científica y por eso su instrucción debía ser encaminada a “agradar al hombre” (Rousseau, 1762/2017, p. 391).

Recordemos que una demanda importante desde la primera ola feminista era el derecho a la educación para las mujeres, y un filósofo ferviente en defender la enseñanza distinta entre hombres y mujeres fundamentándose en la naturaleza de los sexos fue Juan Jacobo Rousseau, que es uno de los fundadores de la pedagogía moderna y “fue el instaurador del sexismo educativo

¹⁸ Hay que superar la definición dada por González García (2017) citando a Samara de las Heras Aguilera de que el feminismo se centra en “hacer evidente y terminar con la situación de opresión que soportan las mujeres”, para “transitar de las posturas más esencialistas y reductoras a aquellas que demuestran el valor académico, político y teórico de una categoría analítica, como lo es el género” (Belausteguigoitia, 2011).

contra el que aún se lucha” (García Montoya, 2022, p. 14). Este decía que “la rigidez de los deberes relativos a ambos sexos no es ni puede ser la misma, y cuando en esta parte las mujeres se quejan de la desigualdad que han establecido los hombres, no tienen razón” (Rousseau, 1762/2017, p. 394).

Rousseau en su obra “Emilio o De la Educación” si bien defiende una educación no escolarizada porque la sociedad es quien corrompe el niño (Emilio) y debería dejársele en libertad para que siguiera su cauce el desarrollo de su naturaleza (por eso es considerado como pensador romántico) aun así la educación para la niña no podría ser la misma.

Cultivar en la mujer las cualidades del hombre y descuidar las que les son propias, es trabajar en detrimento suyo. Demasiado lo ven las astutas para dejarse engañar; cuando procuran usurpar nuestras ventajas, no abandonan la suya, pero ocurre que no pudiendo amalgamar bien las unas con las otras, debido a que son incompatibles, no llegan con unas adonde hubieran alcanzado y con las otras no pueden competir con nosotros, perdiendo de esta forma la mitad de su valor. Hacedme caso, madres juiciosas; no hagáis a vuestra hija un hombre de bien, que es desmentir a la naturaleza; hacedla mujer de bien, y así podréis estar segura de que será útil para nosotros y para sí misma. (Rousseau, 1762/2017, p. 397)

A tal forma de pensar donde todo gira alrededor del varón se le llama androcentrismo, de esta matriz de pensamiento señalada por Rousseau se desprenden muchas orientaciones educativas que podríamos afirmar se mantienen hasta la actualidad (García Montoya, 2022).

Serret (2008) expone la existencia de un sesgo androcéntrico en la escuela, usando los libros de texto evidencia, que en los principios básicos de la anatomía del cuerpo humano o del cambio evolutivo de la especie, se representa sólo la cosmovisión del varón y se educa a la mujer para pensarse sólo como “un elemento accesorio” (p. 66).

Al realizar un experimento retrospectivo y revisar algunos textos importantes en la formación docente se pudo detectar que en algunos de los libros de desarrollo humano consultados (Delval, 1998; Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2007) se presentan discursos científicos sexistas. Lo señalado es relevante para el propósito de este trabajo porque lo que se ha

venido haciendo es una reflexión de que sustentándose en esas premisas se siguen tomando decisiones en muchas disciplinas, como es el caso del ámbito educativo, lo que puede ser un factor que dificulte la implementación de procesos de transformación.

Cabe mencionar que la psicología es una disciplina hermana de la pedagogía, desde la cual, se establecen directrices para concretar acciones pedagógicas, de ahí su gran relevancia.

Delval (1998) expone que un aspecto importante en el desarrollo social es la adopción del sexo o la tipificación sexual, que se basa en el sexo biológico, pero es distinto a él. Tal corresponde a la adquisición de las conductas específicas para hombres o las mujeres, y que este aprendizaje diferenciado está presente en todas las culturas porque aparte de nacer con un sexo biológico se tiene que adoptar un género, o como él le llama un sexo social.

A los tres o cuatro años las infancias ya saben las cosas que deben hacer los de uno u otro sexo, las normas sociales se han interiorizado, y aunque en su realidad vean que los roles sean distintos en la familia, como el que el papá haga la comida, dirán que esa actividad no la realizan los papás.

A pesar de que hace comentarios en los que cuestiona si la adopción del sexo se debe a las influencias sociales, denota su determinismo biológico al aceptar que los sexos son distintos y sería absurdo negar esas diferencias. En sus palabras:

Pero en los hombres los aspectos sociales son muy importantes y la cultura tiene un influjo decisivo en las pautas de conducta que se terminan adoptando. A partir de los años sesenta se ha planteado con agudeza el problema de la discriminación de la mujer y los movimientos feministas han luchado por lograr una igualdad de derechos y de trato frente a los hombres. Como resultado de ello se han conseguido notables progresos hacia la igualdad, aunque sigan persistiendo muchas discriminaciones. Sin embargo, la igualdad de derechos y de trato no debe confundirse con que no existan diferencias. En muchos aspectos los hombres y las mujeres son distintos y sería absurdo intentar hacerlos iguales. En otros aspectos, en cambio, son iguales y las diferencias de tipo biológico que existen entre ellos no justifican el que se establezcan diferencias sociales de trato como las que de hecho se dan. (Delval, 1998, pp. 432-433)

Este reitera que el sexo biológico está determinado desde la concepción y pues la lógica del XY y XX determina si será un hombre o una mujer. En la ecuación cromosómica se agregan las hormonas que son las causantes del desarrollo de las gónadas de cada sexo y la aparición de las características sexuales secundarias en la pubertad.

Para Delval (1998) hay una tendencia de los embriones a desarrollarse de forma femenina que obstaculizan el desarrollo del sexo masculino, entonces, es difícil tener un varón y es común tener niñas, lo que él considera un inconveniente por ser un factor limitativo para el nacimiento de varones.

Si bien Delval (1998) es cuidadoso en universalizar y asentar que las diferencias del comportamiento de niños y niñas se deben sólo a factores biológicos. Con relación a ello, se colocarán dos citas, la primera, en la que expone precisamente en que no hay claridad si las diferencias sexuales son por biología o por lo social o una interrelación entre estos; y la segunda, lo que señala respecto a los juegos que es un ejemplo de que esa tipificación sexual se arraiga desde temprana edad y cualquier acción para cambiarla es infructuosa:

1. Pero nos encontramos con diferencias de conducta que no sabemos si se deben a factores biológicos, a factores sociales o a una interrelación entre ambos. En realidad, resulta difícil decir lo que es una conducta masculina y una conducta femenina porque las diferencias muchas veces no son muy nítidas. Hay aspectos en los cuales esas diferencias son claras, pero en otros resultan mucho más confusas. Lo masculino y lo femenino se pueden considerar como conjuntos difusos que tienen un núcleo más preciso pero cuyos límites se entremezclan. Esa dificultad para disociar los factores biológicos y sociales conduce a que muchos estudios que tratan de establecer las diferencias de conducta entre hombres y mujeres no lleguen a resultados claros y a veces se contradigan. (Delval, 1998, p. 434)
2. Sabemos que el juego es una de las ocupaciones principales del niño y en el juego simbólico se manifiestan de una manera muy nítida muchas de sus tendencias. (...) los juegos de niños y niñas están claramente diferenciados y cada uno sirve de preparación para sus actividades futuras de tal manera que los intentos para cambiarlos son relativamente estériles. Los juguetes constituyen también una forma de socialización (...) Los juguetes de niñas suelen consistir en material para usar en la casa, que sirven de preparación para las tareas del hogar y la maternidad, mientras que los niños reciben juguetes para actividades que se realizan fuera del hogar. Los intentos para cambiar las actividades de juego con diferencias sexuales resultan complicados y poco eficaces. (Delval, 1998, p. 435-436)

En ciertos comentarios el autor explica que el papel de la cultura en la configuración de las conductas de niños y niñas, en cuanto al sexo al que pertenecen es un factor que influye grandemente, en otras, reconoce que irremediamente están destinados a cumplir distintas tareas (privado-hogar-niña; público-social-niño). A pesar de que admite la posible interrelación, no revela el mecanismo por el cual se daría tal vínculo, por lo tanto, se puede observar que su postura radica entre la afirmación de un determinismo biológico o considerar algunos aspectos sociales.

Para Delval (1998) en los juegos se manifiesta la tipificación sexual, “los juguetes de niñas suelen consistir en material para usar en la casa, que sirven de preparación para las tareas del hogar y la maternidad, mientras que los niños reciben juguetes para actividades que se realizan fuera del hogar” (p. 435).

Para el autor, la preocupación porque los niños y niñas sean heterosexuales llevan a los padres y madres a preocuparse con mayor propensión a “encauzarlos” a las conductas apropiadas para su sexo; pero en el caso de los niños se incrementa porque según Maccobby y Jacklin (1974), citados por él, un papá se alarma si su hijo se pinta los labios más que cuando la hija se pone un bigote o botas vaqueras porque “de hecho la homosexualidad es más común entre los varones que entre las hembras. Existe por tanto más riesgo y hay que controlar la conducta futura de una manera más estricta” (Delval, 1998, p. 436).

En suma, señala que para lograr la adaptación a las normas del sexo social un componente de presión son los congéneres, las bromas entre iguales, sobre todo a los niños por hacer cosas de niñas, es más recurrente “y es más usual que se trate de vejar a un niño atribuyéndole conductas de niña, que al revés” (Delval, 1998, p. 435). Al mismo tiempo, afirma que a los niños y niñas no les gusta que los confundan con el sexo opuesto, ni en casa por la familia, ni en la escuela, por eso usan marcadores externos del sexo, como lo serían los aretes en las niñas.

Incluso comenta que las expectativas de la madre y del padre pueden afectar su desarrollo, y que, en casos extremos, el que desearan tanto un individuo de determinado sexo puede tener influencias sobre el comportamiento ulterior que cause un desajuste muy grave¹⁹.

Para el autor, desde los dos años y medio las infancias tienen identificado cómo deben comportarse si son niños o niñas, esta autclasificación, es una pieza clave para la determinación de la conducta posterior y el pene es el criterio de diferenciación sexual, a los niños y a las niñas les inquieta desde temprana edad las diferencias anatómicas entre ellos.

En la obra de Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman (2007) se alude a una diferencia entre lo biológico y las conductas que el niño y la niña aprenderán por el sexo que tienen, en este documento se distinguen las categorías sexo/género y la relevancia de la cultura en su construcción.

Las autoras manejan una perspectiva menos determinista en el manejo de la información porque comparten varios enfoques para explicar el género²⁰. Señalan, que la identidad de género (consciencia de ser mujer u hombre y todo lo que implica en una sociedad particular) es una pieza relevante en el desarrollo del autoconcepto.

Por otro lado exponen, que las diferencias entre los bebés de ambos sexos son pocas, tienen la misma sensibilidad al tacto y la dentición, al sentarse y caminar lo hacen aproximadamente a la

¹⁹ Delval (1998) para ilustrar tal conclusión alude a West (1967) el que recoge un caso extremo de una madre que quería tener una hija y tuvo dos gemelos varones de tal manera que decidió considerar a uno de ellos como una niña. Aunque los gemelos eran idénticos fueron tratados de forma distinta y a uno se le animó a estar más tiempo junto a su madre y compartir con ella las actividades a tal punto que le gustaba jugar con muñecas. Al llegar a adultos el considerado como varón se casó y tuvo una actividad heterosexual “normal”, mientras que el femenino permaneció soltero.

²⁰ Señalan los siguientes enfoques: Enfoque biológico, Enfoque psicoanalítico-teoría psicosexual, Enfoque cognoscitivo-teoría del desarrollo cognoscitivo, Teoría del esquema de género y el Enfoque de la socialización-teoría cognoscitiva social. El discurso usado es de citar muchos y variados autores y autoras para sustentar lo que presentan en el libro, este tiene un formato de compilación.

misma edad (los principios de desarrollo motor céfalocaudal y próximodistal, se dan en las crías humanas sin diferencias entre los sexos), sin embargo indican, que las niñas presentan una ventaja biológica al ser menos vulnerables que los niños desde la concepción, se desarrollan más rápido, son menos reactivas al estrés y es más probable que sobrevivan la infancia. En el caso de los niños, estos son un poco más grandes y pesados que las niñas y ligeramente más fuertes.

Muestran que un estudio encontró que los bebés de sexo masculino son más activos que las niñas, sin embargo, aclaran que esta diferencia no se ha documentado de manera consistente. Reiteran que una de las diferencias conductuales tempranas es la tipificación del juego, que aparece a los dos años y se consolida en promedio a los tres, pero en su comportamiento general las infancias no presentan grandes diferencias a esas edades.

En preescolar los niños muestran más conductas agresivas (físicas y verbales) en comparación con las niñas, aunque no aclaran cuales serían las razones, sólo especifican que es una diferencia de comportamiento entre los sexos; además, sustentan que en la mayoría de los estudios se demuestra que las niñas son empáticas, prosociales, dóciles, cooperativas y buscan más la aprobación de sus progenitores. Agregan, que en los test de habilidades específicas las mujeres tienden a destacar en actividades verbales, cálculo matemático y habilidades perceptuales y motoras finas; mientras que los hombres aventajan en habilidades espaciales y en el razonamiento matemático abstracto y científico, no obstante, las pruebas de inteligencia no arrojan diferencias de género.

Si bien las autoras recalcan que no puede darse por sentado cómo será un individuo por haber nacido con determinado sexo, esclarecen que las generalidades de género sólo aplican para los grupos sexuales no para particularidades, incluso, de que pueden ser varias las razones de la

divergencia de comportamiento entre niños y niñas (biológicas, cognoscitivas, educación, entre otras).

Una explicación importante en la construcción de la identidad de género es que esta se establece con tres aspectos interrelacionados, los roles de género, la tipificación del género y los estereotipos de género (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2007).

Los roles de género son las conductas, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de personalidad que una cultura considera apropiados para hombres o mujeres, señalan que todas las sociedades los instauran y que la tradición muestra que en la mayoría de las culturas la función que debe desempeñar la mujer es dedicarse al cuidado del hogar y al de las personas integrantes de la familia, a la vez, se espera que sean dóciles y educadas. Mientras tanto, los hombres deben ser los proveedores y protectores, y sus rasgos son el de ser activos, agresivos y competitivos.

La tipificación del género comienza en la niñez temprana y es un proceso por el cual las infancias aprenden y adquieren los roles de género. Los estereotipos de género son ideas preconcebidas acerca de la conducta masculina o femenina que deben de aprender, los que impregnan muchas culturas y aparecen desde los dos años y se consolidan a los cinco.

Abonan, que el género influye en el juego que desempeñan los niños y las niñas, “la segregación sexual en el juego parece ser universal entre las culturas” (Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2007, p. 311). Los niños y las niñas juegan de manera diferente, mientras a los niños les gusta el juego físico en grupos grandes y comúnmente lo hacen de manera bulliciosa; a las niñas les gusta compartir tranquilamente con una sola compañera, siendo cooperativa y respetuosa de las reglas del juego en colectivo con la intención de evitar conflictos.

La explicación que dan de las diferencias de género en el juego, desde un punto de vista evolutivo, es que son ejercicios previos para las conductas importantes que tendrá en la vida adulta

para la reproducción y la supervivencia. “El juego rudo de los varones imita la competencia entre los varones adultos por el dominio, el estatus y las compañeras fértiles. Jugar a la mamá prepara a las niñas para el cuidado de los pequeños” (Geary, 1999, citado en Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman, 2007, p. 311).

El texto de Papalia, Wendkos Olds, & Duskin Feldman (2007) brinda una visión global desde diferentes perspectivas sobre el género, sin embargo, se refuerza la idea de separación entre la biología-sexo y cultura-género en la construcción de la identidad. Se hace hincapié que hay variaciones culturales (evidencias antropológicas) donde no se puede universalizar ciertas circunstancias, pero al mismo tiempo, se generaliza que las tareas hogar-mujer y hombre-proveedor se dan en todas las culturas.

Un aspecto relevante en su aporte teórico es la aceptación que en los bebés no se nota una diferencia de desarrollo en sus primeros meses de vida, pese a ello, vuelven a señalar que, sin tener datos contundentes, la mujer muestra una ventaja biológica para sobrevivir, y que el niño le “gana” en peso, tamaño y fuerza²¹.

La finalidad de recuperar los discursos científicos presentados es reconocer que frecuentemente en muchos se sostiene una diferencia innata entre los sexos, y pese a que las personas investigadoras puntualizan de manera frecuente que los supuestos no están totalmente comprobados, les dan sentido de valía científica, lo que comprueba una “neurobasura, neurosexismo y neurotonterías” (Rippon, 2020) que dan una confirmación aparentemente científica a dichas diferencias.

²¹ Aunque se tendría que revisar cómo midió la fuerza de un bebé de sexo masculino cuando “los recién nacidos tienen mucha fuerza de prensión y casi que se pueden levantar si ambas manos están aferradas a los dedos” (MedlinePlus, 2022)

En ambos documentos consultados se afirma que el juego es una práctica de discriminación sexual que se manifiesta entre los 2 a 3 años y que es una preparación para la supervivencia, lo que lleva a pensar cómo sobrevivirá la especie si cada vez más mujeres abandonan ese rol exclusivo del cuidado del hogar y de las crías humanas.

Como se ha visto en tal recorrido, la idea científica de la “naturaleza” de ser hombre o de ser mujer está marcada profundamente por los estereotipos de género, de esta forma, las “conductas inherentes a la condición masculina y femenina” en esa aproximación, encuentran su desarrollo psico-sexual “normal”, lo cual es la clara muestra del traslado de dichos estereotipos a los discursos científicos, que es lo que sostienen Fausto-Sterling (2006), Rippon (2020), Fine (2010) y Ciccio (2022).

Sí como profesorado nos forman para “vigilar y castigar” (Foucault, 2002) ese desarrollo “normal” en el alumnado, que está fundamentado en los libros de desarrollo humano, el sexismo inconsciente se materializa, un sexismo, cabe resaltar, científicamente justificado.

1.6.1 El problema: la Educación sexista

La pedagogía sexual diferenciada en México inicia en algunas poblaciones prehispánicas, es importante señalar que hay pocos datos sobre la educación de la mujer en este período y puede que existan sesgos al haber sido explicados y difundidos por la visión de las personas conquistadoras (Córdoba Navarro, 2014). Lo escrito referente a esta época es que no sólo se consideraba el sexo de las personas para el tipo de educación que les correspondería (Montero Moguel & Esquivel Alcocer, 2000) sino también la clase social a la que pertenecían (Córdoba Navarro, 2014; Guzmán Vásquez Lara, 2018).

Por ejemplo, en la sociedad azteca, los niños eran entregados a los sacerdotes para su educación en los templos dedicados a algunas deidades (Calmécac-Quetzalcóatl, Telpochcalli-

Tezcatlipoca), y ciertas mujeres, las nobles, después de la preparación en el hogar, podían acceder a una formación en los templos, pudiendo algunas salir de ahí para casarse, y las que no, se quedaban en ese lugar toda la vida. En el Calmécac se preparaba a los gobernantes y sacerdotes, es decir, a los que ejercían el poder y la justicia, y en el Telpochcalli se formaba a soldados y jefes militares; en general, las niñas eran educadas por las mamás para el desempeño de tareas domésticas porque era una actividad propia de su sexo²², y porque al casarse tempranamente (12 o 14 años) y responsabilizarse de un hogar, tendrían que aprender a hilar, tejer, guisar, moler maíz, chile y tomate, hacer tortillas, limpiar, preparar la comida, barrer, coser, y servir y obedecer al esposo, adicionalmente, las virtudes que debían mostrar eran la dedicación, la compostura, la fidelidad y la obediencia (Córdoba Navarro, 2014; Guzmán Vásquez Lara, 2018; Montero Moguel & Esquivel Alcocer, 2000; Moreno-Valle Suárez, 2001).

De este modo, los hombres eran encaminados para la vida militar o sacerdotal y las mujeres para el matrimonio, otorgándoseles un rol tradicional de esposa y madre y siempre dependiendo de un hombre (sea marido, padre, hermano o hijo) para su defensa y estratificación social (Córdoba Navarro, 2014).

Como se expresó, las nobles, podían llevar vida sacerdotal, pero esta se consideraba inferior a la que realizaba el varón y se llevaba a cabo con estricta vigilancia (Córdoba Navarro, 2014).

²² Los antiguos nahuas enterraban el cordón umbilical en lugares distintos según su sexo, el de las niñas en el fogón porque el lugar propio de su sexo era el hogar o las actividades domésticas, y el de los niños en el campo de batalla para que se convirtieran al crecer en guerreros (Sahagún, 1985, citado en Báez Cubero, 2021), manteniéndose aún en algunos lugares de México este ritual (Báez Cubero, 2021).

Con la conquista, muchas ideas de una educación diferenciada para niños y niñas se siguieron reproduciendo, por ejemplo, las actividades para las mujeres continuaban vinculadas al hogar, al cuidado del esposo y de los hijos e hijas (Córdoba Navarro, 2014).

En la época colonial, la educación estaba basada prioritariamente a la evangelización de la nueva religión donde las figuras clericales eran las encargadas de brindar dicha formación tanto a hombres como a mujeres de los pueblos originarios; cuando comenzaron a crearse escuelas en las parroquias, se solicitaba encarecidamente que se separaran a los niños de las niñas, y a pesar de que a las mujeres se les enseñaba a leer y escribir, se mantuvo la idea de que su designio principal sería el matrimonio (aunque se sumaba el oficio religioso) (Córdoba Navarro, 2014; Guzmán Vásquez Lara, 2018; Montero Moguel & Esquivel Alcocer, 2000).

Una mujer destacada en este período fue Sor Juana Inés de la Cruz, siendo una pionera en denunciar el trato privilegiado que recibían los hombres (García Montoya, 2022). Ella representa a las mujeres con una situación económica favorable²³, y a las cuales les interesaba una educación más avanzada, que el único camino para acceder al conocimiento era el noviciado.

Al mismo tiempo de la doctrina religiosa, a las mujeres se les educaba para que aprendieran las actividades “propias para ellas” conforme a las ideas de las personas conquistadoras, como la castidad, la obediencia, devoción y sumisión, y pese a que se instruían, no cambiaba la percepción social de verlas como inferiores (Córdoba Navarro, 2014).

Un hecho interesante que se dio en ese tiempo fue la existencia de las “amigas” que fueron un tipo de escuela a domicilio, convirtiéndose en otra opción en que las parroquias educaban a las niñas; fueron nombradas de ese modo por las señoras que estaban a cargo y que no se les pedía

²³ Ya que para las clases bajas no había educación, y comúnmente las actividades de las mujeres indígenas eran la de ser empleadas domésticas o comerciantes (Córdoba Navarro, 2014).

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

requisito alguno más que no fueran penitenciadas por el Santo Oficio, su enseñanza se centraba en las primeras letras, en la doctrina cristiana y en ciertas actividades domésticas (Córdoba Navarro, 2014; López Pérez, 1997; Moreno-Valle Suárez, 2001). Las “amigas” fueron el antecedente del magisterio femenino en México.

En México independiente seguían separadas las escuelas de niños y niñas, y a pesar de que se crearon instituciones dedicadas a educar mujeres según su “sexo” como la escuela de Artes y Oficios, en donde se les enseñaba encuadernación, confección de vestidos, entre otras actividades; las Escuelas Municipales para Obreras, en las que igualmente aprendían a encuadernar, a ser costureras, o con la posibilidad de ser cigarreras y perfumistas; y la escuela Obstetricia en Ciudad de México, en la que se les instruía para ser parteras; la participación de la mujer en educación superior seguía siendo mínima; en general su educación se limitaba a la enseñanza de la escritura y lectura; y en las escuelas secundarias donde llegaban a ser aceptadas, se les enseñaba bordado, corte y confección, economía doméstica y ciertas materias de orden científico (Montero Moguel & Esquivel Alcocer, 2000).

Fue hasta 1833 que los liberales liderados por Valentín Gómez Farías fundaron dos escuelas normales y se creó la Dirección General de Instrucción Pública, que después sería la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual se crearía hasta 1921 siendo Vasconcelos su primer titular (Moreno-Valle Suárez, 2001).

En 1842 a la mujer se le educaba para que se hiciera cargo de la decendencia familiar, a ser compañera ejemplar para el marido, a comportarse socialmente demostrando recato, sofisticación, decencia, pureza, virtud, sensibilidad, sumisión, obediencia, piedad y respeto, y los planes de estudio consistían en reforzar su papel de ama de casa, madre y esposa abnegada (Córdoba Navarro, 2014).

En el porfiriato se adoptó una filosofía positivista donde sólo los hombres podían acceder a una educación superior, esto ocasionado por la creencia de que las mujeres no necesitaban ir a la universidad en razón de que su papel principal era el hogar, no obstante, hubo mujeres que pese a que eran criticadas y mal vistas, se atrevieron a romper estereotipos y terminaron estudios profesionales, algunas fueron, Matilde Montoya (primera médica), María Asunción Sandoval de Zarco (primera abogada) y Clara Rosas (primera dentista) (Guzmán Vásquez Lara, 2018; Montero Moguel & Esquivel Alcocer, 2000).

En las escuelas secundarias a las niñas se les enseñaba religión, gramática castellana, poesía, literatura, música, dibujo, pintura, bordado, florería, jardinería, historia general, geografía, idiomas, educación física, medicina y economía doméstica (Córdoba Navarro, 2014).

Durante el positivismo y la lucha antiporfirista surgieron pensadores que tenían posturas diferentes con relación a la educación femenina. Por un lado, Félix F. Palavicini creía que las mujeres podían ser iguales que los hombres sin perder sus encantos femeninos, que deberían desarrollarse intelectualmente, pero sin pretender la rivalidad con el hombre, además, que les correspondería una instrucción para el hogar con programas modernos a fin de que entiendan la misión y la importancia de su sexo, porque este consideraba que sin educación estas podían reproducir una pole débil y degenerada (López Pérez, 1997).

Por otro, se encuentra Horacio Barreda hijo de Gabino Barreda (el que trajo el positivismo a México), que argumentaba, que la comprobación científica de la inferioridad física y mental de la mujer, su poca capacidad de abstracción en determinadas operaciones mentales y ser un ente puramente afectivo y moral, le hacían poco apta para una educación similar a la del hombre, el cual, biológicamente hablando, contaba con las aptitudes naturales para tareas más elevadas. Al igual sustentaba, que la escuela no debía ser mixta porque se confundiría a los niños y niñas de sus

futuras tareas según su sexo, y que el feminismo era nocivo para el desarrollo de la humanidad porque la relación de la pareja humana es de complementariedad, en donde la mujer queda en una situación de dependencia con el varón; inclusive subraya, que la mujer entre más tome el lugar que le corresponde en el orden natural de las cosas, más evolucionada será la sociedad (López Pérez, 1997).

De esta manera, a pesar de que en ese momento las feministas luchaban por la escolarización como derecho civil, los sustentos presentes en las decisiones políticas de que las mujeres debían recibir una educación distinta por su “naturaleza” llevó a que se reglamentara una escuela separada del varón al ameritar una enseñanza distinta.

Después de la revolución de 1910, la educación se volvió una meta nacional (Moreno-Valle Suárez, 2001) y pretendía ampliar la cobertura educativa para superar el rezago que dejó la dictadura (López Pérez, 1997).

Un acontecimiento importante fue la constitución de 1917 en la que se estipulaba en el artículo tercero la laicidad de la educación (Cámara de Diputados, 2000). Si bien no se restringió la educación a las niñas y a las mujeres, esta no perdía su intención principal, el considerar una enseñanza dirigida a sus actividades vitales, la de ser esposas y madres, esto pensándose que era una pieza clave para el bienestar de la familia y del Estado-Nación (López Pérez, 1997), y que, de acuerdo Guzmán Vásquez Lara (2018), este objetivo se conservó hasta finales de los años 70s porque la intención de que ingresara al sistema educativo era buscar la cohesión familiar y el fortalecimiento del hogar.

En el tiempo en el que Vasconcelos estuvo frente de la Secretaria de Educación Pública (SEP) se promovió la incorporación de las mujeres al ámbito educativo como estrategia para educar al país, haciéndoles un llamado a su heroísmo y a formar parte del magisterio, siendo este

hecho un parteaguas para la feminización de la actividad educativa; lo anterior propició que en tiempos posteriores las maestras, desde el movimiento feminista, lograran luchar activamente por otros derechos para las mujeres mexicanas (López Pérez, 1997; Montero Moguel & Esquivel Alcocer, 2000).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) expidió una circular (IV-19-85) en la que informa que la economía doméstica en la primaria sería una materia importante para ambos sexos, empero, a los niños se les instruiría en trabajos de construcción, blanqueo de paredes, arreglos de patio u otra actividad relacionada a su sexo y a las mujeres en trabajos de cocina como guisar, limpiar y brindar servicio de mesa; la intención que tenía la propuesta era diferenciar lo que harían los niños y las niñas, conservándose el pensar social de que la mujer era la responsable del hogar (López Pérez, 1997).

En 1934, estando como presidente Lázaro Cárdenas, se realizó una reforma constitucional importante que señalaba que la educación sería socialista y al tener como misión educar a las masas para su emancipación, pretendía expandir la educación (cobertura).

Su instauración fue compleja, primero, porque había confusiones en su definición, comúnmente causadas por el desconocimiento de su razón de ser, los prejuicios al considerarla comunista y la visión eclesiástica que transmitía su desaprobación porque estaban en contra de la educación sexual, la coeducación, la laicidad y el naturalismo pedagógico que conllevaba; y segundo, por el contexto económico, social y político de México en ese momento (Lerner, 1979).

Cárdenas impulsaba las escuelas para mujeres sin perder el fin “doméstico” de sus funciones, esto acorde con la idea que le antecedió y que fue expuesta en los Principios del Partido Nacional Revolucionario de 1929 (Lerner, 1979).

Para Lerner (1979) la educación socialista tenía dos objetivos, primero, integrar a la mujer a la vida nacional, por ello, proponía la escuela coeducativa entendida como una educación conjunta para niños y niñas²⁴; y segundo, extirpar enfermedades y vicios de la sociedad mexicana; no obstante, podríamos agregar otro, el desarrollo de las comunidades rurales.

La escuela mixta fue un aspecto transcendental en aquella política educativa porque provocaba descontento y agitación social, inclusive fue uno de los factores de su declive, puesto que la propuesta educativa asustó a las familias y causó movilizaciones de parte de sus colectivos, uno de los más representativos fue la Unión Nacional de Padres de Familia, la que luchaba, entre otras cosas, porque continuara la educación separada, por el derecho de educar conforme al parecer de las personas responsables de las infancias, y el retorno a la libertad de enseñanza promulgada en 1857, la que consistía, en que se permitiera la enseñanza de la religión sin restricciones en las escuelas, abstenerse de meter pensamientos políticos y sociales en la misma, y reducir la intervención del Estado en los planteles privados (Lerner, 1979).

Lerner (1979) plantea que el clero podría estar detrás de estas resistencias ya que exhortaba a las familias a no llevar a sus descendientes a la escuela para propiciar el fracaso en su implementación. Aunque estas renuencias, no sólo quedaban en el ámbito familiar, sino que se presentaban en ciertos grupos del magisterio, muchas de ellas causadas simplemente por ir en contra del Cardenismo.

Debido al contexto de la época, la educación socialista se veía como una postura peligrosa para los grupos conservadores del statu quo, se dice, que algunas personas que la enseñaban en el

²⁴ La finalidad de la coeducación en ese momento era integrar a niños y niñas en el mismo espacio escolar, por esa razón y para evitar confusiones se usará escuela mixta, dado que la coeducación tiene un principio más profundo y es una propuesta para erradicar el sexismo en el aula.

ámbito rural fueron desorejadas o asesinadas o castradas (Civera, 2009; Lerner, 1979). La estrategia del Estado para ejecutarla fue a través del magisterio, por ello, las Normales se convirtieron en un punto estratégico para concretar la reforma educativa (Lerner, 1979).

Aunado a la idea, para llevar a cabo la cobertura nacional se necesitaba profesorado suficiente, por eso se crearon más Escuelas Normales²⁵ como la de Educación Física en 1936. De esta forma, el profesorado se convirtió en una población de atención prioritaria a causa de que había pocos para solventar la educación nacional, tanto, que Cárdenas solicitó que se unieran en un solo sindicato para tener comunicación con este grupo, esto cimentado en una perspectiva socialista (Lerner, 1979).

Civeira (2006) en su artículo sobre la formación de profesorado rural en México durante 1934 a 1944, expone que no se aceptaba la escuela conjunta de ambos sexos por patrones culturales ligados a las funciones que cada uno debía cumplir y las ideas de inmoralidad relacionada a la convivencia entre hombres y mujeres. Al final, el Estado al no poder sostener presupuestalmente planteles exclusivos para cada sexo, reguló la escuela mixta por ser más económica (Civeira, 2006; López Pérez, 1997).

Al volverse mixta, la autora expone que eso no evitó que dentro de la institución siguieran dividiéndose las actividades según el sexo del profesorado, por ejemplo, las tareas exclusivas para las mujeres consistían en lavandería, cocina, costura (confeccionaban la ropa de maestros y alumnos) y la cooperativa nixtamal, las cuales eran coordinadas por la maestra ecónoma.

Relata, que las mujeres debían levantarse a las cuatro de la mañana a elaborar el menú y hacer compras en el mercado, terminando sus actividades a las nueve de la noche y todo ello era

²⁵ La Normal en ese tiempo no se concebía como parte de la educación superior, era una actividad de menos categoría y se necesitaban menos años de estudio.

parte de la materia de economía doméstica. Asimismo, mientras sus compañeros varones salían de paseo libremente todos los domingos, ellas solo podían salir unos cuantos, pues los sábados se dedicaban a lavar ropa, sumándose que, para su salida, era necesaria la compañía de una maestra, que a veces por falta de personal no se tenía, por lo que no podían salir solas.

Cuenta que en un momento se volvió a separar nuevamente a los sexos, pero con el inconveniente de que las actividades que hacían las mujeres en la Normal mixta nunca las llegaron hacer los varones, lo que provocó el aumento del gasto de sostenimiento porque el Estado subsidió personal para que las realizara, por eso, se regresó a la escuela mixta.

Otro ejemplo de la pedagogía sexista es lo expuesto por González Jiménez (2009) que identifica algunas características de la escuela primaria y de la formación del profesorado en la Ciudad de México a finales del XIX y principios del siglo XX. Alude que las profesoras de primer momento no ocupaban cargos directivos (esto sucedió hasta que fueron más mujeres las que se incorporaron al ámbito educativo) porque eran relegadas a ser asistentes, por tanto, los hombres obtenían los mejores sueldos.

Conjuntamente, se promovía la mayor participación de los varones en el sistema educativo a través de otorgarles privilegios, pese a ello, la generalidad seguía siendo mujeres. Los profesores educaban a los niños²⁶ y las profesoras a las niñas con una metodología y programación diferente, priorizando en las niñas contenidos ligados a sus tareas “femeninas” como “labores femeniles” y “Tejidos á husos ó bolillos”.

²⁶ Cuando eran únicamente maestros, se sugería que para la educación de las niñas se apoyarán con señoras del lugar (López Pérez, 1997).

Señala la autora que un inicio había pocas escuelas mixtas, estas funcionaban en la mayoría en los pueblos pequeños y alejados, y en su revisión histórica cita que, si llegaban a compartir el mismo espacio ambos sexos, estos debían ser separados con un “tabique bastante elevado”.

Y, al pensarse en una “predisposición natural” de las mujeres para ejercer la docencia, se acrecentó la cantidad de niñas en la escuela, y de ese modo, poco a poco la educación se fue feminizando, favoreciendo que las mujeres ocuparan cargos públicos y de poder (González Jiménez, 2009).

Después de todas las controversias generadas por la educación mixta, se decreta en 1939 que esta se efectuaría cuando las condiciones higiénicas de los planteles lo permitieran, pudiendo ser, baños para cada sexo, colocar muros que los dividiera o de otra cosa similar (Lerner, 1979).

La escuela mixta se afianzó en los años cincuenta con un currículo uniforme para niños y niñas, sin embargo, esto no quiere decir, que la educación dejará de ser sexista, sino que curricularmente se daría la misma educación a niños y niñas (López Pérez, 1997).

Así pues, en esa conjunción de las creencias culturales y los discursos científicos de que los hombres y las mujeres son y tienen que ser diferentes porque su naturaleza y su rol social así lo exigía, la mujer fue destinada al cumplimiento doméstico y quedó en desventaja social (Subirats, 2017).

Resumiendo, al principio a las mujeres se les limitaba el derecho a la escolarización; después fueron integradas, pero se les ofrecía una educación separada porque había que educarlas según su naturaleza que era encaminada a las actividades que le corresponderían como futura esposa-mujer, a este modelo educativo se le conoce como segregado, el cual, se sustenta en la ideología sexista en que las mujeres necesitaban una educación orientada principalmente a su “rol social”. En una segunda etapa, fueron incluidas con los varones para recibir el mismo currículo

formando la escuela mixta, que es el modelo que rige la educación actual, pero en su interior sigue reforzando las definiciones de masculinidad y feminidad (Bonal, 1997). De esta manera, pese a que en la enseñanza escolar estaban presentes ambos sexos, eso no evitaba que se siguiera transmitiendo el sexismo.

El sexismo es una actitud que promueve desigualdad, en la se margina, menosprecia u oprime a los demás, reproduciéndose ideas de subordinación, inferioridad y explotación de un colectivo a otro, basadas en estereotipos tradicionales ligados a ellos, en la que las personas feminizadas sufren más las consecuencias negativas (Fainholc, 2011; Lomas, 2004; Parra Martínez, 2021).

Moya Morales (2004) señala que el sexismo es una ideología²⁷, esto implicaría, concebirlo como un conjunto de creencias sobre roles, características, valores, habilidades y comportamientos considerados apropiados para hombres y mujeres, como el tipo de relación que ambos grupos deben tener entre sí, la que mantiene el statu quo que perpetúa con mayor énfasis la subyugación de las mujeres como grupo, que se consigue tanto con actitudes negativas como positivas. Indica que es vigente en la escuela mixta y que se oculta en la pretensión de una educación “igualitaria” para el alumnado simplemente por el hecho de ser integrados al mismo currículo.

Para Cornejo Espejo (2012) el sexismo al mismo tiempo de ser una “ideología organizadora de las relaciones entre los sexos” (p. 92) es el fundamento de la homofobia porque conlleva la jerarquización de las sexualidades en la que la heterosexualidad es considerada el comportamiento sexual “normal”. Promoverlo, es validar el heterosexismo (Núñez Noriega, 2011) o una

²⁷ Este concepto se relaciona al concepto de ideología de Althusser (2003) en la que es “una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (p. 13) y presenta una existencia material o práctica

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

“heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1980) en la que las otras sexualidades son consideradas “como patológicas, criminales, inmorales y destructoras de la civilización” (Cornejo Espejo, p. 92).

En cuanto el sexismo existente en las escuelas mexicanas Nava Saucedo & López Álvarez (2010) realizaron un estudio en una escuela primaria en Ciudad Juárez en el que detectan que:

- En la escuela se reproducen valores asociados a la masculinidad y feminidad
- Se apoya el mantenimiento del orden de acuerdo con los intereses de la clase dominante
- Se observa la existencia de una práctica sexista y el favorecimiento de los niños respecto a las niñas
- Se tiende a agrupar por sexos para la realización de actividades
- Y los niños se muestran renuentes a compartir con las niñas porque consideran que ellos no son niñas y no hacen lo mismo

En cuanto al profesorado, estos expresan que no hay sexismo en la escuela porque se está en una época más democrática y el tema es algo caduco, enunciando que la muestra de ello es que las niñas ya van a la escuela; pero al mismo tiempo comentan, tratar con más firmeza a los niños, hablándoles fuerte y claro, porque serán los hombres del futuro, y a las niñas con suavidad y ternura porque son mujeres. Las autoras concluyen en su investigación que el sexismo afecta a todo el alumnado y no sólo a un grupo sexual.

Los resultados de esta investigación son significativos, primero, porque es una muestra de lo que se vive actualmente en las aulas²⁸, y segundo, por la persistencia de la creencia de que al

²⁸ Una vez se escuchó a un profesor de educación física de preescolar que le decía a uno de sus alumnos que si no se formaba correctamente en la fila de niños (el niño se había equivocado y se había formado en la fila de las

integrar a las mujeres a los espacios educativos que les eran restringidos es suficiente para demostrar una escuela democrática y no sexista.

1.7 Coeducación, propuesta para erradicar el sexismo en la escuela

En congruencia, surge el modelo coeducativo como una propuesta feminista pedagógica para erradicar el sexismo (Delgado Ballesteros, 2015). Este es un concepto dinámico y flexible, y, sobre todo, es un derecho humano (Delgado Ballesteros, 2015). Para Rodríguez Salamanca (2020) es una aproximación a una epistemología feminista que reconoce que la cultura permeada por el machismo y androcentrismo se transmite en el aula.

Cuando hablamos de coeducación debemos aceptar que es un término que surgió en España (Delgado Ballesteros, 2015) en atención al reconocimiento de un problema social de corte feminista (Subirats Martori, 1994).

El proceso histórico de la coeducación (entendida inicialmente como escuela mixta) en España tiene su particularidad²⁹, en la que concebir una escuela donde estuvieran ambos sexos presentó gran resistencia, muestra de ello es el texto de Peiró I Gregori (2007) en el que argumenta los motivos del beneficio de una educación separada por sexos.

No obstante, se podría cuestionar que muchos de los resultados favorables que muestra no contemplan que el alumnado llega a la escuela con una socialización previa obtenida de la familia en la que se le ha educado distinto por razón de su sexo (Subirats Martori, 1994); igualmente, se funda en un esencialismo biológico binario, al sostener, por una parte, que la “conducta diferente de los sexos” requiere una educación disímil porque, según las educadoras, las niñas no

alumnas) le iba a poner un mandil, el mandil es una prenda extra a la vestimenta que en la cultura mexicana que comúnmente la usan las mujeres para no ensuciarse al cocinar o hacer limpieza.

²⁹ En el Anexo 2 se puede consultar el proceso de coeducación en España

necesitarían un control tan estricto como los niños porque estas juegan con más cordura, son menos ruidosas y atienden con mayor docilidad; y por otra, que al separarse los sexos estos podrán desarrollar mejor su “masculinidad y feminidad”. Aunque, a lo largo del documento no menciona las causas del comportamiento diferente entre chicos y chicas o del porqué el profesorado les trata distinto.

Son sugestivas las conclusiones que emanan de dicho documento porque pareciera que, entre más segregación mejor convivencia, las mujeres y los hombres teniendo sus “propios espacios” tienen menos conflictos. Sin embargo, eso podría pensarse para un ambiente controlado como lo es la escuela, pero en la vida cotidiana, cuando se relacionen, es donde aflorarán las desigualdades y las violencias.

Por último, la moraleja más preocupante es pensar que excluir y agrupar a las personas en una suposición de homogeneidad evitaría problemas, lo que llevaría a creer que se necesitan escuelas para cada condición de diferenciación entre las personas, algo que se considera absurdo, ya que se piensa que la diversidad es inherente a la condición humana (Anijovich, 2014; Ocampo González, 2015).

El proceso de generalización de la escuela mixta en España fue lento en comparación con otros países, posteriormente se centra la atención en el cuestionamiento de esa presunta educación igualitaria para los sexos, que es lo que se ha estado discutiendo, que, al conjuntar a ambos sexos en una misma aula la pedagogía sexista no se evitó, ni en España, ni en México.

La escuela Coeducativa está en construcción porque es un ideal pedagógico donde se asume que ninguna escuela es plenamente coeducativa porque hay varias manifestaciones de permanencia del sexismo en su interior (Tomé & Rambla, 2001), por eso, se requiere de la creación de situaciones de igualdad de oportunidades, en las que nadie, por razones de sexo/género, sufra

alguna discriminación o desigualdad a fin de ofrecer realmente una educación igualitaria, democrática y no sexista (Ramos García, 2002).

Así, desde los aportes españoles se reconocen tres modelos históricos que se vinculan con la perspectiva de género en la escuela, el tradicional, el mixto y el coeducativo (tabla 3). En el tradicional o segregado, se separa a los sexos y se educa según su “naturaleza”, que es acorde a los roles tradicionalmente establecidos para hombres y mujeres; en el mixto, se defiende la educación conjunta e igualitaria tanto en los contenidos curriculares como pedagógicos, pero, en su interior se siguen reproduciendo los estereotipos y roles de género; y el coeducativo, que pretende la erradicación del sexismo en la escuela.

Para Bonal & Rambla (2001) la escuela separada implicaba que los niños y niñas se educaran en espacios independientes con contenidos “propios para su sexo”; en el aula mixta todas y todos reciben el mismo currículum en un salón de clases; pero, “el principio de escuela coeducativa propugna que la institución debe reestructurarse radicalmente para evitar que los géneros continúen reproduciéndose espontáneamente a pesar de la yuxtaposición de niños y niñas en unas mismas aulas” (p. 113).

Tabla 3. Principales características de los modelos históricos que atienden la perspectiva de género en la escuela			
Modelo	Tradicional	Mixto	Coeducativo
Principales Características	Se imparte una educación segregada por sexos mediante la separación física y de contenidos curriculares. Se educaba según roles establecidos tradicionalmente a hombres y mujeres, la formación femenina se centraba al hogar, y en los peores casos, como las mujeres pobres, no tenían acceso a la escuela	Primer paso hacia la igualdad educativa, en la escuela se integraban ambos sexos. Defiende la educación conjunta e igualitaria en los contenidos curriculares como pedagógicos. Se trabaja transversalmente sin equidad, existe una desigualdad de trato, en los contenidos curriculares se ignora casi por completo la aportación de las mujeres en el ámbito de la cultura, la investigación o la política. En el currículo oculto se siguen transmitiendo los roles y estereotipos de género	Reconoce la desigualdad social en la enseñanza. Su objetivo es superarla y la eliminación de estereotipos de género. Incluye la perspectiva de género y trabaja con los principios democráticos de libertad, igualdad y equidad. Realiza acciones con figuras directivas y profesorado para la inclusión de la perspectiva de género en la escuela que abarque todos los ámbitos de la gestión educativa

Fuente: Elaboración propia con base en la Guía didáctica sobre coeducación para el profesorado, “Vivir en igualdad” del Ayuntamiento de Málaga, consultada en 2021.

En México existe un arduo trabajo para incluir la perspectiva de género en la educación³⁰, no obstante, es necesario seguir impulsando desde el ámbito concreto o cotidiano su transversalización, porque según lo referido, la cultura sexista, machista, patriarcal y androcéntrica sigue permeando el contexto escolar. Si bien “en México se usa más educación para la equidad o para la igualdad” (Ruz, Venegas, & Viveros, 2013, p. 32) que coeducación, comparten en su definición la construcción de una escuela igualitaria que no discrimine por razones de sexo/género.

Como se abordó en el apartado de educación sexista, en México también puede distinguirse un proceso educativo que se divide en el modelo separado, mixto y coeducativo³¹, basándose en Delgado Ballesteros (2015) y Luna García (2007) pueden resumirse de este modo:

- Escuela separada: inició con los debates sobre la inclusión de las mujeres en la escuela, posteriormente se abrieron instituciones femeninas con el objeto de prepararlas para la vida en el hogar, incluyendo materias de artesanías o industrias domésticas.
- Escuela mixta: se crea por la dificultad de sostener económicamente a escuelas para cada sexo, aunque en el currículo oculto y explícito se reproduce el sexismo.
- Escuela Coeducativa: se vuelve un proyecto que visibiliza y erradica el sexismo con la intención de promover la igualdad sustantiva y el desarrollo integral del alumnado fuera de roles y estereotipos de género, la que requiere, una intervención

³⁰ Con relación a ello, puede consultarse el libro “Veinte años de políticas de Género en Educación. Una lectura Hermenéutica” que coordinan la Dra. Rosa María González Jiménez y la Dra. María Mercedes Palencia Villa (2017) y la colección “Género, Derecho y Justicia” de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2009). Dos ejemplos de acciones educativas importantes en materia de Género por parte de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco es el programa de la Especialización en Estudios de Género y este doctorado en Educación y Diversidad que es su primera generación.

³¹ En el Anexo 3 se puede observar una tabla sobre las etapas de la coeducación en México.

en la que todas las personas implicadas en el ámbito educativo implementen acciones para superarlo.

Se reconoce que fue un gran avance la educación conjunta para ambos sexos, pero es importante diferenciar la escuela mixta de la coeducación porque usualmente se usan como sinónimos y la segunda hace hincapié en el reconocimiento del sexismo en su interior (Luna García, 2007) y es una estrategia que busca el desarrollo integral de todas las personas independientemente de su sexo (Hidalgo Ariza, 2019).

Al revisar varias definiciones de coeducación (tabla 4) se visualiza que mayoritariamente se centra en erradicar la violencia hacia las mujeres, que es relevante, porque en caso de México existen altos índices de feminicidio, pero en congruencia con lo argumentado, es transcendental comprender que la perspectiva de género en la escuela debe prevenir todas las violencias que se generen en los contextos por motivos de sexo/género, además, de erradicar cualquier tipo de discriminación.

La intención es superar dicha postura coeducativa tradicional-binarista de que “ambos sexos son complementarios” (Piret, 1965, p. 141) y que, en la escuela, los “valores femeninos y masculinos” deben estar a disposición de todo el alumnado, a causa de que este juicio tiene como trasfondo el esencialismo biológico que presupone unas características innatas para uno u otro sexo, sin el reconocimiento de la relación bio-psico-sociocultural en el desarrollo de la persona. En suma, el considerar que el sexismo es una ideología que afecta a todas las personas, en menor o mayor grado y no solamente a un grupo sexual, por esas razones se cree necesario redefinir a la coeducación para darle un enfoque más incluyente.

Tabla 4. Definiciones de coeducación	
Autor	Definición
Parra Martínez (2021)	Podemos decir que la enseñanza coeducativa permite la educación conjunta de niñas y niños sin imponer moldes o modelos que discriminen o marginen a ninguno de los sexos, sino

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

	por el contrario tratando de incorporar aquellos valores y actitudes que son considerados como positivos para la formación humana sin distinciones (pp. 96 y 97).
Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez (2006)	La coeducación (proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes ante el desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados), hace falta un trabajo constante de los profesionales de la educación que vigilen e impidan que estereotipos y el currículo oculto terminen por imponerse y lleguen a convertir a la educación mixta en mera reproductora de los modelos anteriores (p. 89).
Lomas (2004)	Coeducar significa educar para evitar las relaciones de dominio que supeditan un sexo al otro sexo e incorporar en igualdad de condiciones las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia. Es muy importante no identificar la escuela coeducativa con la escuela mixta. La escuela mixta se limita a <<agrupar>> en las mismas aulas a niños y niñas, incorporando a las alumnas al mundo de los hombres y dejando fuera del mundo académico todo aquello que tiene que ver con el mundo, con los saberes y con la historia de las mujeres. La escuela coeducativa defiende la presencia de las mujeres en lo referido tanto a la organización y gestión del sistema educativo y de los centros escolares como la relación e interacción entre alumnado y profesorado, a los currículos, las programaciones de aula, a los materiales y libros de texto, al uso del lenguaje, etc. (p. 231)
Moreno Llana (2013)	Educar a chicas y chicos al margen del género femenino o masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de su diferencia de sexo, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo. "Coeducar" es un término sinónimo de "Educar para la igualdad". Coeducar se convierte, así, en el intento de educar a niños y niñas en una cultura igualitaria, crítica con las imposiciones de género que surgen de la socialización, las familias, la propia escuela, los medios de comunicación, etc. COEDUCAR es, de esta forma, equilibrar carencias y excesos en la educación de nuestro alumnado, puesto que llegan a las aulas con una carga de género que coarta su libertad de acción y les encasilla en determinados comportamientos y actitudes según su sexo (pp. 15 y 16).
Feminario de Alicante (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados. • Supone la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo. • Va encaminada al desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer. • No niega la existencia de rasgos que determinan lo «masculino» y lo «femenino», sino que trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc. para tenerlos en cuenta, pero no para inculcarlos de una forma dogmática y apriorística. • Supone una educación integral, y por lo tanto integradora, del mundo y la experiencia de las mujeres (p. 22).
Bejarano Franco, Martínez Martín, & Blanco García (2019)	Entendemos la coeducación como principio rector que debe guiar toda la práctica educativa curricular. Basada en el reconocimiento de las potencialidades y actitudes de cada sexo, con el fin de construir espacios de enseñanza y aprendizaje donde se alude a todo signo de desigualdad discursiva, simbólica, curricular y socio-cultural (p. 38)
Ruz, Venegas, & Viveros (2013)	Es una propuesta pedagógica dirigida a lograr una transformación social en cuanto pretende una convivencia entre ambos sexos basada en la equidad, la justicia, la no violencia, el respeto y el cumplimiento de los derechos humanos (p. 5). Es una escuela que no produce los estereotipos de género, el alumnado recibe un trato similar y tienen las mismas oportunidades de desarrollo.

Fuente: Elaboración propia con base en Bejarano Franco, Martínez Martín, & Blanco García (2019); Feminario de Alicante (2002), Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, (2006); Lomas (2004); Moreno Llana (2013); Parra Martínez (2021) y Ruz, Venegas, & Viveros (2013)

1.7.1 Redefiniendo la Coeducación

A partir de lo argumentado, la coeducación se concibe como una escuela inclusiva en el que su indicador principal es explicar, comprender y transformar el sistema sexo/género patriarcal,

sexista y androcéntrico, pero, que tampoco pierde de vista otras formas de exclusión que se presentan en las instituciones escolares.

Hablar de inclusión educativa no es sencillo, frecuentemente se asocia a la atención a personas en condición de discapacidad o con “necesidades educativas especiales” que precisaban un seguimiento individualizado y separado porque se entendía que su situación específica les impedía recibir una educación igual que las demás personas (Ainscow, 2001; Anijovich, 2014; Booth & Ainscow, 2002; Echeita & Ainscow, 2010; Jiménez Conde & De león Huertas, 2019; Moliner García, 2013; Vega Gea & López Cámara, 2019).

La respuesta inicial para integrar al aula regular al alumnado en condición de discapacidad involucraba que un docente experto³² lo trasladara a otro espacio dentro de la escuela en el que recibía “los ajustes pedagógicos especializados” según su “problema” físico, intelectual o motriz, ello con la finalidad, de favorecer su integración. Este servicio segregado antecede lo que ahora es la educación inclusiva, la cual, pretende ir más allá de brindar atención individualizada a la persona que tiene que adaptarse a la dinámica grupal establecida (Echeita & Ainscow, 2010; Ocampo González, 2015) porque uno de sus fundamentos es la afirmación de que la realidad educativa es en sí heterogénea o diversa (Anijovich, 2014; Ocampo González, 2012).

Entonces, su definición más reciente, dicha escuela visibiliza a todas las personas en condiciones de vulnerabilidad, pudiendo ser por motivos de pertenencia étnica, situación económica, religión, sexo, género, pueblos originarios o afrodescendientes, infancias con VIH/SIDA, adolescentes embarazadas, entre otros (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2002; Echeita & Ainscow, 2010)

³² En México se les conoce como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Lo anterior se menciona porque la coeducación y la escuela inclusiva comparten problemáticas de origen, por ejemplo, los argumentos biologicistas que han sustentado una educación separada y discriminatoria. Veamos, las personas con discapacidad por su condición fueron separadas, luego integradas, pero debían adaptarse a lo establecido y tenían que aprender como la generalidad de personas; en un acto similar, las mujeres por la creencia de que biológicamente eran inferiores al hombre fueron excluidas, después integradas, pero debían ajustarse al “statu quo” del sexo/género, de esta forma, la escuela “especial” o segregada tiene como principios la exclusión, la discriminación³³ y una base teórica asimilacionista (Ocampo González, 2015).

Cabe mencionar otros casos, como las escuelas interculturales o bilingües para personas de los pueblos originarios, o las que en algún momento existieron para personas afrodescendientes, ya que con la idea de la raza³⁴ construida por la biología occidental se avalaba que tuvieran “sus propios” espacios de aprendizaje. Hasta la fecha, el Estado nacionalista sigue pensando que la atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en el diseño de programas específicos para indígenas, minorías u otros, los que no han logrado la equidad ni la justicia que pretendían (Czarny Krischkautzky, 2015) ni eliminar la segregación en el sistema educativo (Ainscow, 2001).

Así pues, el nodo de la perspectiva inclusiva es la definición de diversidad, pero ¿qué significa?, señala Ramos Calderón (2012) que aunque no hay un acuerdo sobre su significado, desde la perspectiva de diferenciación social y la teoría de sistemas, esta se elabora a partir de

³³ Existen diferentes definiciones de lo que es discriminación, desde su sentido político y social hace referencia a una relación asimétrica de poder entre personas o grupos, y es una “conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo sobre la base de un perjuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Rodríguez Zepeda, 2006, p.26)

³⁴ Ya lo decía Rousseau (1762/2017) “la inteligencia de los europeos no la tienen los negros, ni los lapones” (p. 25).

normas, categorías, criterios, parámetros y conceptos que se establecen en un contexto y las que permiten distinguir ciertos grupos o personas, añade, que “bajo este término se enmascaran situaciones de desigualdad, de segregación, de desventajas a partir de ciertos rasgos que hacen diversa a una población” (p. 77) pero que el concepto en sí mismo no contiene ninguna connotación negativa o positiva.

Qué se quiere decir con ello, que siguiendo a Bronfenbrenner (1987), contestar qué grupo o persona forma a la diversidad, diría que depende, sí, depende del contexto y de los criterios que permiten separar la “desemejanza de la semejanza” (Ramos Calderón, 2012) o lo que esta “dentro o fuera de la hegemonía” (Fuss, 1999) o los “nosotros y los otros” (Ocampo González, 2015). Una muestra es lo que señalan Booth & Ainscow (2002) de que el alumnado etiquetado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son los referidos según las normativas o criterios de cada país, siendo en algunos de estos las personas con discapacidad o los que tienen dificultades de aprendizaje, los que requieren, recursos y ayudas adicionales. Y lo anterior también pasa con los pueblos originarios, las personas de la diversidad sexo/genérica o las mujeres, que son quienes han sido históricamente construidos como sujetos distintos, siendo esta clasificación la que les cosifica como vulnerables (Ocampo González, 2015).

No se quiere decir que no exista una pertenencia a un grupo, lo que es necesario comprender es que las identidades son “una construcción histórica y social, elementos contingentes, maleables, no homogéneos ni fijos: no son esencias” (Trujillo, 2015, p. 1531) y son parte de “una totalidad que es diversa: las personas” (Núñez Noriega, 2011, p. 46), personas en sentido general, lo humano como especie, no desde un criterio de identidad hegemónica. La paradoja de lo igual y diferente trata de reconocer la humanidad en lo común y la pluralidad individual que le distingue.

La educación inclusiva desde la perspectiva de género aparece como igualdad de género o educación intercultural (Echeita & Ainscow, 2010) aunque aquí se le nombra coeducación por el reconocimiento de los aportes previos que han sustentado y transversalizado la perspectiva de género en la escuela. Para ello, se debe superar la referencia políticamente “correcta” de la Real Academia Española (RAE, 2022) que la coloca como sinónimo de educación mixta y recuperar su sentido de origen que es que las personas participen de una ciudadanía plena, en derechos y libertades (Federación de Mujeres Progresistas, 2023).

La intención es darle un enfoque inclusivo y crítico que busque la emancipación y empoderamiento de las personas pertenecientes a grupos vulnerables (Navia Antezana, 2015; Ocampo González, 2015) e identifique las barreras, primero, las que se encuentran dentro de los contextos que las colocan en ese estado de vulnerabilidad, barreras (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2002; Covarrubias Pizarro, 2019; Echeita & Ainscow, 2010; Jiménez Conde & De león Huertas, 2019; Moliner García, 2013) que pueden ser sutiles como los estereotipos de género o la heteronorma que son referentes de lo natural o aceptable o correcto para cada sexo, y que cuando las personas trasgreden estos mandamientos son colocados en lo marginal, anormal o no natural (Guzmán Vásquez Lara, 2018); y segundo, las que están afuera para buscar la manera de eliminarlas (Covarrubias Pizarro, 2019).

Por lo tanto, se trata de “construir una escuela sin excluidos, una escuela habitable para todos los alumnos y alumnas” (Anijovich, 2014, p. 4) que cobije la diversidad y la dignidad intrínseca de todas las personas (Echeita & Ainscow, 2010), lo que evitaría el bullying discriminatorio que sería benéfico para la promoción de una convivencia pacífica (Rodríguez-Hidalgo & Calamaestra-Villén, 2019).

Se trata de “la visibilización de nuevas ciudadanía en disputa e identidades educativas opuestas al discurso tradicional y universalista validado por la pedagogía tradicional y la psicología de desarrollo” (Ocampo González, 2015, p. 32), en esa lógica, consiste en identificar y erradicar las prácticas discriminatorias sustentadas en la psicología y pedagogía sexista.

Situar la coeducación en un enfoque inclusivo y crítico, es reconocer el contexto en donde están presentes las barreras en el sistema educativo, en el aula, en la escuela, la comunidad, las políticas locales y nacionales (Booth & Ainscow, 2002) lo que es congruente con la postura ecológica para comprender y transformar el sistema sexo/género discriminatorio.

Se acepta que es ineludible brindar los apoyos individuales que requiera el alumnado (Booth & Ainscow, 2002) pero es menester que el sistema educativo primero analice en los contextos las barreras o factores que se generan y limitan la participación más que forzar a la persona a que se adapte a lo “normal”, esto en razón, a la tendencia asimilacionista y homogeneizadora que caracteriza a la “educación inclusiva”.

Reconocer los contextos permitirá una intervención coeducativa que promueva la justicia, la democracia, la equidad, la igualdad y la libertad, analizando “todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar y excluir al alumnado” (Booth & Ainscow, 2002, p. 21), teniendo una mirada interseccional de las diferentes formas en que se concreta la opresión (Crenshaw, 1991). No puede haber igualdad sin equidad, en ese sentido la educación tendría que tomar en cuenta, y atender, lo que requiere cada alumna y alumno.

Por poner un caso, se piensa que no habría infancias etiquetadas en rezago si se admitiera que presentan un avance en su aprendizaje que les es propio, e independiente al grado escolar en el que se encuentran, el aprendizaje es progresivo y el propósito es que aprendan a su ritmo teniendo como parámetros los contenidos curriculares, y no el criterio evaluativo “normativo” que

les compara con el demás estudiantado y los separa como rezagados (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

Después de lo dicho, definimos a la coeducación como un modelo inclusivo que implica un proceso intencionado de intervención crítico-educativa, donde se identifican, reflexionan y transforman, tanto en el currículo oculto como en el explícito³⁵, los patrones sociales y culturales que tradicionalmente han construido las subjetividades de las personas por razón de su sexo, y en el que se entiende y atiende a la diversidad en su sentido más amplio (Bejarano, Martínez & Blanco, 2019; Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, 2006; Lomas, 2004; Moreno Llaneza, 2013; y Parra Martínez, 2021).

La coeducación en ese enfoque es un proyecto radical que pretende la transformación educativa y social en que se admite la diversidad humana (Covarrubias Pizarro, 2019; Moliner García, 2013; Ocampo González, 2015) porque “cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos” (Anijovich, 2014, p. 2).

Ello implicaría una pedagogía de inclusión crítica que favorezca procesos de autonomía, emancipación y empoderamiento (Czarny Krischkautzky, 2015; Navia Antezana, 2015; Ocampo González, 2015), que ponga en manifiesto las dimensiones estructurales opresivas del sistema educativo que coloca en desventaja a las identidades consideradas “diversas” (Ocampo González, 2015) como las sexo/genéricas.

³⁵ Flores Gómez (2022) nos dice que es importante considerar las implicaciones del currículo oculto y formal en el contexto educativo actual en el marco de una sociedad claramente androcéntrica y patriarcal porque esta “contribuye a la perpetuación de las múltiples manifestaciones de diferenciación y desigualdad” (p. 41).

La primer tarea de una escuela coeducativa es el trabajo con el profesorado para “desmontar los prejuicios y las paradojas que impiden la auto reflexión sobre los propios pensamientos, conocimientos y actuaciones que ancestralmente, en su formación, abarcaron y penetraron en el entendimiento de los géneros” (Fainholc, 2011, p. 73) en busca de construir “un modelo de escuela que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos sexos” (Blanco, 2001, p. 38), o diría mejor, que respete y valore las aportaciones y experiencias de todas las personas sin ninguna distinción, con una mirada ecológica de la variabilidad y complejidad de los sistemas sexo/género.

Para incluir la perspectiva de género en la escuela es sustancial fortalecer la formación del profesorado en cuanto a este tema (Piñones, 2005), sobre el modelo coeducativo (Ruz, Venegas, & Viveros, 2013) y en materia de igualdad de oportunidades (Hidalgo Ariza, 2019), asimismo, propiciar su concientización y reconocerles como una vía de transformación para la prevención y erradicación de las discriminaciones y exclusiones (Piñones, 2005). Dicha formación, debe empezar desde su trayecto inicial y ser permanente (Hidalgo Ariza, 2019).

De acuerdo con la perspectiva inclusiva, el cambio puede ser un proceso difícil para el profesorado porque presume la reflexión de sus “propias prácticas y actitudes discriminatorias” (Booth & Ainscow, 2002).

De esta manera, el primer paso hacia la coeducación o la transversalización de la perspectiva de género inclusivo-crítico-feminista en la escuela, es el trabajo con el profesorado.

1.7.2 La Importancia del profesorado para implementar la Coeducación

El sexismo es un problema del que normalmente no es consciente el profesorado (Nava Saucedo & López Álvarez, 2010) o es invisible (Bonal, 1997; Bonal & Tomé, 2002), lo grave, es que es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades

valoraciones y significados creados en la vida social que se ubican en dos cajones, lo masculino y lo femenino (Araya Umaña, 2004).

El sexismo en la escuela se manifiesta cuando el profesorado solicita determinados comportamientos para chicos y chicas, buscando su adaptación, esa discriminación produce y reproduce la desigualdad sexual que es fundamentalmente inconsciente y sutil (Bonaf, 1997). Se considera que esos patrones en los que se imponen modelos de masculinidad y feminidad afectan a todas las personas porque se impide el desarrollo integral del ser humano a causa de que comúnmente se inculcan de forma dogmática y apriorística.

En la escuela actual los chicos y las chicas siguen aprendiendo a interpretar los mensajes sobre qué hacer, encauzándolos a sus roles sociales tradicionales (Ramos García, 2002), en suma, se normaliza “la heterosexualidad obligatoria, la misoginia, el sexismo, el racismo, la homofobia” (Trujillo, 2015, p. 1531). Igualmente, López Pérez (1997) considera que el profesorado realiza sus actividades haciendo diferenciación sexual y envía información que imposibilita una relación realmente igualitaria.

Cuando el docente impone tales significaciones, validando una sola visión de la realidad en la que el alumnado no tiene oportunidad de cuestionarla ejerce “violencia simbólica” (Bourdieu & Passeron, 1996).

Araya Umaña (2004) puntualiza que desde la pedagogía crítica se vislumbró que el sistema educativo es un espacio implicado por el poder, que no es neutral, y, por lo tanto, crea y legitima identidades sociales jerarquizadas, de ahí la necesidad de una educación emancipadora y comprometida con la superación de las desigualdades sociales. Por ello, la escuela contemporánea debe cuestionar de manera crítica esta realidad sexista que se ha naturalizado y que impone un reto al profesorado (Nava Saucedo & López Álvarez, 2010).

Piñones (2005) reconoce que, a pesar de los avances en el acceso de las mujeres en el ámbito educativo mexicano, estos no debaten la reproducción de estereotipos de género, ni la división sexual del trabajo, ni visibiliza las contribuciones históricas de las mujeres. De la misma forma, refiere que al alumnado se le encasilla en los roles tradicionales asignados a su sexo y que las percepciones de los varones reflejan que le dan más valor al modelo masculino porque piensan ser hombre es mejor que ser mujer; añadiendo, que una de las misiones imperantes en el espacio educativo es la de evitar reproducir los estereotipos de género como medida que permite educar en la diversidad. A razón de lo expuesto, enfatiza que es fundamental incluir la perspectiva de género en la educación como una mirada crítica que revele la desigualdad por motivos de sexo/género.

El profesorado al ser una pieza clave del microsistema educativo es importante que se reconozca como reproductor de la educación sexista para que haga un ejercicio reflexivo crítico y se asuma como promotor de la coeducación, ya que, para que las demás fases que se requieren para construir una escuela coeducativa sean fructíferas, es preciso que el profesorado haga visible sus prejuicios y los estereotipos de género que inconscientemente o conscientemente transmite al ser uno de los principales agentes de transmisión cultural (Tomé & Rambla, 2001; Ramos, 2002).

Para que la coeducación sea una realidad se requiere del liderazgo del profesorado, y más aún, de las figuras directivas porque son ellas las que impulsan, promueven, motivan, facilitan, coadyuvan y lideran los procesos de transformación en la escuela (Moreno Llana, 2008). Mucho se ha estudiado sobre su efecto en las instituciones escolares, pero en algo que coinciden es que juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de dichas prácticas y su influencia en la calidad de aprendizajes del alumnado (Anderson, 2010).

Ciertos autores, sino es que la mayoría (Bonal, 1997; Tomé & Rambla, 2001; Ramos García, 2002; y Subirats Martori, 1994) proponen que la dirección del proceso de construcción de la escuela coeducativa requiere un agente externo y experto, desde nuestro parecer, por las condiciones en México, al menos en el aspecto económico, no podría ser viable, la estrategia comúnmente usada es fortalecer el liderazgo de las figuras directivas para que sean las que promuevan las iniciativas de innovación encaminadas al cambio reconociéndose como dirigentes del aprendizaje pero también como aprendices en ese proceso de mejora.

Desde que en México el profesorado en los niveles básico y medio superior, se someten a evaluaciones con el propósito de mejorar sus condiciones laborales, se han diseñado perfiles que indican cual es la función esperada del personal docente. Algunas de las funciones de las figuras directivas, es contribuir en la transformación social, motivar la mejora educativa, respetar el interés superior de la niñez, la dignidad y los derechos humanos, fomentar la cultura de la paz y el apego a la normatividad (leyes y reglamentos), al igual, que tendrán como principios, garantizar el derecho a la educación, basados en el respeto, la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la justicia, y sobre todo, la formación integral y pleno desenvolvimiento del alumnado (SEP, 2020), por ende, es pertinente pensar que pueden volverse el punto de partida para impulsar la coeducación.

Para implementar acciones inclusivas en la escuela es preciso que la persona que lleva la responsabilidad de la gestión y ostenta el liderazgo ejerza la negociación, arbitraje y construcción de coaliciones, genere el trabajo en equipo que propicie la resolución de conflictos contextualizados, que motive su desarrollo profesional, mejore su confianza, impulse micropolíticas de mejora continua, y que sea sensible hacia las opiniones profesionales y los sentimientos personales de los colegas porque se trata de cambiar actitudes, acciones, creencias y

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

comportamientos, lo que involucra que acepten y reflexionen sus creencias, ideas, planes y prácticas pedagógicas a fin de que consideren apropiada la transformación (Ainscow, 2001).

Al igual, que les caracterice un estilo de liderazgo extenso, distribuido y compartido, para que, en coordinación con el profesorado, el alumnado y las familias, se mantenga el proceso progresivo hacia una escuela más inclusiva y coeducativa (Ainscow, 2001; Echeita & Ainscow, 2010; Vega Gea & López Cámara, 2019).

Ahora, ante lo expuesto, surge varios cuestionamientos, ¿cómo se promovería la coeducación?, ¿qué medidas sería necesario poner en marcha?, ¿qué metodología sería la pertinente para que se vuelva un proceso continuo y transformador?, pues eso se abordará en el siguiente apartado.

2. Método

Sabemos que para orientar cualquier investigación debemos partir de cómo entendemos el acercamiento a la realidad o responder la pregunta ontológica que refiere a la definición, forma y naturaleza de la misma (Guba & Lincoln, 1994; Ramos, 2015).

Vinculado a este cuestionamiento, se encuentra el interrogante epistemológico como metodológico, que en conjunto configuran y distinguen los diversos paradigmas de investigación científica. Para poder explicar cuál es la metodología apropiada para los fines de esta investigación, es imprescindible describirlos brevemente. La clasificación puede variar según las personas autoras, pero básicamente se identifican tres, el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Apoyándose de Castillo Rocubert (2011), Guba & Lincoln (1994), Herrán, Hashimoto, & Machado (2005), Ramos (2015), Ricoy Lorenzo (2006) y Sánchez Santamaría (2013)³⁶ se resumen teniendo como ejes de su descripción el aspecto ontológico, epistemológico y metodológico (tabla 5).

Tabla 5. Principales características de los paradigmas de investigación científica			
Paradigma	Pregunta ontológica	Pregunta epistemológica	Pregunta metodológica
	¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad?	¿Cuál es la naturaleza de la relación entre la persona conocedora y aquello que puede ser conocido? Relación Objeto-Sujeto; Investigador(a)-Objeto de Estudio	¿Cómo la persona investigadora puede descubrir aquello que cree que puede ser conocido?
Positivista	La realidad es neutral, absoluta, objetiva, estática, única, convergente y totalmente aprehensible por el ser humano, es regida por las leyes y mecanismos naturales. Se determinan los factores que se encuentran alrededor de un fenómeno, pudiendo ser causales, mediadores o modeladores.	Existe un dualismo y objetivismo, la persona investigadora y el objeto de estudio son totalmente independientes. Se debe controlar la posible interacción entre la persona investigadora y el objeto de estudio, para evitar un sesgo en el proceso investigativo.	Experimental/manipulativa. Procedimientos de análisis de datos como los establecidos en las ciencias exactas (método científico). Se realizan mediciones del objeto de estudio. Usa métodos experimentales, estadísticos, descriptivos e inferenciales.

³⁶ Se reconoce que los y las autoras tienen diversas formas de clasificar y nombrar los paradigmas de investigación, pero después de su análisis, para fines de este documento, se tomó los que se consideran básicos para comprender el ejercicio de investigar, con la intención, de distinguirlos y definir donde se sitúa la investigación.

	<p>La existencia de un mundo real exterior e independiente de los individuos como seres despersonalizados.</p> <p>Los hechos son observables y externos.</p> <p>La realidad natural y social se presentan de forma fragmentada, simple, tangible, convergente, uniforme y monolítica.</p>	<p>Los hallazgos son reales y generalizables.</p> <p>El conocimiento es objetivo (medible), cuantifica los fenómenos observables que son susceptibles a análisis matemáticos y de control experimental.</p> <p>Asepsia en la relación de la persona investigadora y objeto de investigación, supone la no afectación a la realidad investigada, ni que el fenómeno en cuestión afecte a la persona investigadora. Si se detectan influencias, que amenacen la validez, se reorganiza para reducirlas o eliminarlas.</p>	<p>Verificación de hipótesis, categoriza los fenómenos en variables dependientes e independientes.</p> <p>Predominantemente cuantitativa.</p> <p>La metodología sigue el modelo hipotético-deductivo.</p> <p>La observación, el registro, la descripción, inferencia, la comparación y la abstracción son las operaciones que convierten los hechos en datos, los datos en conceptos, las relaciones entre los conceptos en generalizaciones y leyes científicas. Usa test, cuestionarios, observación sistemática, entre otros.</p>
Interpretativo	<p>La realidad es relativa, compleja, dinámica, diversa, múltiple, holística, construida, divergente e interactiva.</p> <p>Se construye por significados e interpretaciones elaboradas por la propia persona, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado.</p> <p>Es subjetiva e intersubjetiva, basadas en la experiencia social. Se habla de "realidades", aludiendo a la construcción de cada persona.</p>	<p>No busca la generalización sino la comprensión y la interpretación de los fenómenos o los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.</p> <p>Las personas comparten significados, entre ellas está incluida la persona investigadora, se establece una comunicación bidireccional. Las personas construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo.</p> <p>Es contextual.</p> <p>Se enfatiza la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones.</p> <p>Su interés es revelar la intencionalidad de las actuaciones humanas.</p> <p>La persona investigadora y el objeto de la investigación están vinculados de forma interactiva de modo que los "hallazgos" se crean literalmente siendo el producto de la investigación. Establecen una relación de</p>	<p>Utiliza la metodología etnográfica.</p> <p>Las técnicas más usuales son la observación participativa, cuadernos y/o diarios de campo, historias de vida, entrevistas, estudio de casos, análisis documental y demás.</p> <p>Predominantemente cualitativa/hermenéutica, de manera sistemática se recolecta información. Admite el análisis descriptivo.</p>

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

		dependencia, implicándose mutuamente con la realidad u objeto de investigación.	
Sociocrítico	<p>La realidad es un conjunto de factores relacionados con lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros.</p> <p>Basada en la historia social.</p> <p>Es holística, compartida, divergente, construida y dialéctica.</p> <p>Las personas crean su realidad, por ende, pueden transformarla.</p> <p>Es dinámica, no neutral, diversa, histórica, social y evolutiva, donde las personas participen en ella.</p> <p>Se ha naturalizado, de tal manera que lo “real” esta mediado por aspectos sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos, históricos (realismo histórico) y otros.</p>	<p>Existe una interacción entre las personas investigadoras y las investigadas, con el compromiso para el cambio.</p> <p>Se involucra a los miembros del grupo o comunidad en todas las etapas del estudio, en especial, en la intervención que busca generar la transformación.</p> <p>Se requiere de un diálogo entre la persona investigadora y la persona investigada; ese diálogo debe ser dialéctico para modificar la realidad, o la emancipación a una determinada forma de violencia.</p> <p>Exigen de la persona investigadora una constante reflexión-acción-reflexión-acción, asumiendo desde la practica el cambio y la liberación de las opresiones. Participación y colaboración desde la autorreflexión crítica de la acción.</p> <p>Visión democrática del conocimiento. Todas las personas participantes en la investigación son activas, comprometidas, que comparten responsabilidades y decisiones.</p>	<p>Usa la Investigación Acción, métodos y técnicas dialécticas que se dirigen a la solución de problemas particulares.</p> <p>Se crítica esa “realidad” que ha sido mediada por los factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos, entre otros, a fin de emprender acciones para su transformación.</p> <p>Predominantemente cualitativa, pero no niega el uso de métodos cuantitativos.</p> <p>Participativa, orientada a la acción.</p> <p>Intersubjetiva con validez consensuada.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Castillo (2011); Guba & Lincoln (1994); Herrán, Hashimoto, & Machado (2005); Ramos (2015); Ricoy (2006); y Sánchez Santamaría (2013).

Las diferencias entre las tres perspectivas de investigación científica se podrían sintetizar en que el paradigma positivista busca la objetividad y la verdad, la persona investigadora y el objeto de estudio se separan para que la persona investigadora explique o describa el fenómeno en cuestión, en tanto la realidad es “real”, vaya la redundancia, es susceptible a ser capturada por la persona investigadora, la cual, como un espejo, solo la muestra. Gutiérrez-Domínguez (2016) citando a Maffia (2005, p. 628) expresa que en “el modelo tradicional o clásico de conocimiento

científico (...) el sujeto funge como una especie de espejo que refleja las leyes del mundo y los objetos *tal como son*³⁷” (p. 151).

El interpretativo, busca comprender la realidad diferenciando el estudio de los fenómenos naturales y humanos, estos últimos ameritan otro tratamiento porque la realidad es subjetiva o depende de la interpretación de la persona, por consiguiente, existe en tanto existen las personas que le dan sentido, y es, lo que las personas consideran que es, por ello, es diversa, contextual y no generalizable. Así, se centra en descubrir el sentido que las personas le dan a su actuar y el conocimiento se construye intersubjetivamente en una interacción entre la persona investigadora, y las implicadas en la investigación.

Por último, el paradigma sociocrítico, además de coincidir en que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, contextualizada y plural, añade lo histórico y su fin es la transformación de esta realidad que ha sido mediada por procesos de socialización que obedecen a relaciones de poder que pueden colocar a ciertos grupos o personas como subalternas, de este modo, la tarea la persona investigadora es un compromiso social ante el cambio de estas relaciones de desigualdad que obedecen a grupos o creencias hegemónicas que no han sido identificadas ni cuestionadas.

Los paradigmas descritos no se colocan en un acto de disputa, simplemente de diferenciación. Comúnmente en la formación escolar se transmite la idea de que investigar es escoger el método, las técnicas y los instrumentos que desean usarse para ir a la realidad, recuperar la información y comunicar resultados, delimitando previamente qué es lo que se va a ir a investigar, sumándose la idea de que “existen formas de investigar más apropiadas que otras” (priorizando la objetividad del paradigma positivista). Hace poco se pensaba así, ahora se concluye

³⁷ La cursiva es del autor

que la congruencia entre el planteamiento del problema, el paradigma y la metodología de la investigación es lo que da forma al arte de investigar.

Igualmente se ha aprendido, que no hay mejor o peor forma de investigar, o un mejor o peor paradigma, ya que este será pertinente o no de acuerdo con la problemática y el objetivo de investigación, por lo cual, se asume que no hay maneras correctas o incorrectas sino acordes a la problematización del objeto de estudio y al objetivo de investigación, por eso, se comienza sintetizando el planteamiento del problema.

2.1 Planteamiento del Problema

Se ha reflexionado que la discriminación por razón de género es un problema social que cobró importancia a raíz de los trabajos feministas que divulgaron el trato diferenciado hacia las personas por razón de su sexo (García-Mina Freire, 2003; Serret & Méndez Mercado, 2011) lo que limita el desarrollo armónico e integral de todas las personas

Ramos García (2002) declara que la sociología de la educación demuestra que la escuela actúa como “mecanismo de reproducción social, económica y cultural” (p. 61), en consecuencia, al ser una institución por excelencia de transmisión cultural no queda al margen del sexismo.

Según Bonal (1997) las investigaciones sobre el sexismo en la escuela comienzan en los años ochenta donde se identifica una discriminación sexual en su interior a partir de que este se incorpora desde la cultura en la forma de pensar de las personas y se reproduce cotidianamente.

Esa educación diferenciada tiene como principio la socialización de estereotipos de género, que como se compartió, son prescripciones sociales indicativas y apriorísticas de una serie de comportamientos concretos, como actividades, formas de vestir, de expresarse, prácticas sexuales, entre otras cosas, que se consideran propias de hombres y mujeres; y que configuran, un sistema de creencias compartidas que construyen las características de la masculinidad y feminidad

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

(Barbera Heredia, 2006; Barberá Heredia & Martínez Benlloch, 2004; Guerrero Serón, 1996; Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, 2006; Moreno Llana, 2013).

Estos estereotipos configuran el imaginario de lo que debe ser y hacer el hombre o la mujer y que después serán socializados en las prácticas educativas, por esa razón, la tarea de una escuela no sexista o coeducativa es el trabajo con el profesorado para que reflexionen sobre sus propios prejuicios (Fainholc, 2011) con la intención de que identifiquen sus percepciones y acciones en que los reproducen (Piñones, 2005), ya que en esa transmisión, fomentan la primera forma de discriminación desde la infancia (Navarrete, 2009, p. 1)

La escuela coeducativa, como alternativa para erradicar el sexismo, trata de que los diferentes participantes del sistema educativo se den cuenta de que la realidad no es neutral sino que refleja valores y normas con sesgos sexistas (Piñones, 2005), los cuales, pueden estar justificados científicamente, además, de que por medio de una “acción consciente” (Serret, 2008) en el microsistema escolar, que vaya de la mano con la comprensión de las complejas relaciones del ambiente ecológico que lo refuerza, se consiga su eliminación o no reproducción.

La perspectiva ecológica facilita la toma de decisiones según las circunstancias específicas encontradas en los contextos, porque permite vislumbrar, su multidimensionalidad y de esa manera se realicen acciones de manera integral.

En el espacio escolar las figuras directivas escolares, como responsables de cada plantel, son el medio por excelencia por el cual puede impulsarse los procesos coeducativos. La coeducación al ser promovida desde las personas responsables de cada institución coadyuvará a que los cambios de mejora se sigan manteniendo, y sumen a este proceso al profesorado, al alumnado y a las familias. Asimismo, porque son las personas que guían los procesos de gestión

que implican la planeación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación, etapas en las que debe analizarse la incorporación de la perspectiva de género en la escuela (Piñones, 2005).

Por lo anterior, la pretensión de esta intervención es promover la coeducación como estrategia para erradicar el sexismo en la escuela a través de las figuras directivas.

2.2 Justificación

Se ha referido que el statu quo del sistema sexo/género, caracterizado por el sexismo, el patriarcado, el androcentrismo y la heteronorma, es un problema social y educativo, que, al transmitirse de generación en generación sin la reflexión pertinente genera desigualdades e injusticias. También se ha señalado que un medio para erradicarlo es la coeducación, en ello, está su relevancia.

En el contexto político se marca la preeminencia de incluir la perspectiva de género en todos los ámbitos de la vida social, muestra de ello se encuentra la agenda de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el 2030 expresada en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), los que incluyen una perspectiva de género en su construcción, al mismo tiempo que considera uno específico para la priorización de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (UN Women Training Centre, 2019).

Igualmente, a nivel internacional, encontramos la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que es el instrumento internacional más amplio sobre los derechos humanos de las mujeres y niñas, adoptado en forma unánime por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979 y ratificado por México el 23 de marzo de 1981 (Gobierno de México, 2021). El cual señala en su artículo 5 inciso a), que los Estados Parte tomarán todas las medidas apropiadas para modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos, o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

En su artículo 10 inciso c), expresa la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza (ONU, 1981).

Recientemente al gobierno mexicano en la presentación del 9º informe de cumplimiento ante la CEDAW, le dieron varias recomendaciones, siendo una de las más importantes

el adoptar una estrategia general dirigida a las mujeres, los hombres, las niñas y los niños para superar la cultura machista y los estereotipos discriminatorios sobre las funciones y responsabilidades de las mujeres y los hombres en la familia y en la sociedad y eliminar las formas interseccionales de discriminación contra las mujeres. (Gobierno de México, 2021)

En la Declaración Mundial sobre educación para todos celebrada en Jomtiem, Tailandia (1990) en su artículo 3º se escribe que “deben eliminarse de la educación todos los estereotipos de género” (UNESCO, 1990, p. 5). Igualmente, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida también como la Convención Belém do Pará, en su Artículo 8 inciso b), se expresa, que se deben modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas, que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan o exacerban la violencia contra la mujer (SRE, 2008).

En la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995) en su objetivo estratégico “B.4. Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios”,

se indica que las medidas que han de adoptar los gobiernos, las autoridades educativas y otras instituciones educativas y académicas, son, elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género; capacitar al profesorado en materia de igualdad de género y violencia contra las mujeres; promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niñas y niños desde el nivel preescolar en adelante; incluir la perspectiva y paridad de género en el ámbito educativo; la educación sexual, eliminar las barreras para el acceso a la educación de las niñas, adolescentes y mujeres, entre otras.

En el marco nacional, la “Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia” en su artículo 17, fracción I dice que el Estado mexicano debe garantizar a las mujeres la erradicación de la violencia en la comunidad, a través de la reeducación libre de estereotipos y la información de alerta sobre el estado de riesgo que enfrentan las mujeres en una sociedad desigual y discriminatoria. Y su artículo 38, fracción II, indica transformar los modelos socioculturales de conducta de mujeres y hombres, incluyendo la formulación de programas y acciones de educación formales y no formales, en todos los niveles educativos y de instrucción, con la finalidad de prevenir, atender y erradicar las conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres (CNDH, 2021).

Puede deducirse que en la Ley General de Educación (LGE) es importante la eliminación de los estereotipos relacionados al sexo, porque alude a la importancia de la no discriminación, una educación basada en la justicia, equidad, la igualdad o con enfoque en Derechos Humanos, sobre todo, establece la búsqueda del desarrollo de todas las facultades humanas (Congreso de la Unión, 2021).

El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2021) expone que las prácticas sexistas afectan principalmente a las mujeres dada la vigencia de creencias culturales que las consideran

inferiores o desiguales a los hombres por naturaleza y que estas creencias se reflejan en el lenguaje y en las prácticas cotidianas.

Aunque se aclara, que en muchas de estas políticas internacionales como nacionales el concepto género es usado como sinónimo de mujer, por supuesto que es importante exponer las violencias a las que están sujetas las mujeres como grupo sexual, pero como se explicó, debería entenderse este concepto en su sentido más amplio. Aunado a esta situación, permanece la visión reduccionista de que se da una educación igualitaria con el hecho de que los niños y las niñas compartan espacios y currículo.

A pesar de que es indispensable que se generen políticas educativas que promuevan la erradicación del sexismo, porque como se comentó, el macrosistema coadyuvaría o limitaría los procesos de transformación de los sistemas de opresión basados en el sistema sexo/género, la escuela no debe depender de mecanismos externos, el compromiso del profesorado, que incluye a las figuras directivas, puede llevar a generar aportes y empujes desde su campo de acción dirigidas a atender las problemáticas sociales “desde dentro”, propiciando aportes cruciales desde lo microsocio.

En preescolar, por lo menos antes de implementar esta investigación, son pocas las estrategias pedagógicas curriculares encaminadas a la transversalización de la perspectiva de género; se tienen manuales, talleres correspondientes a la actualización del magisterio, libros, últimamente hasta cursos, esto en el Estado de México, pero no se traducen en actuaciones que se implanten en las escuelas o en las aulas.

Los casos donde se han observado destellos de incorporación de la perspectiva de género en la escuela preescolar mexiquense suelen ser, por iniciativas individuales por parte del profesorado, ya sea porque tienen conocimiento sobre el tema, por interés personal, o porque están

participando en algún curso o posgrado. Y a menudo, quedan limitados a experiencias que generan transformaciones temporales porque la falta de seguimiento lleva a desconocer su impacto a largo plazo.

A nivel nacional el Estado de México lidera las cifras de feminicidios, y el municipio en donde se llevó a cabo la intervención, es de los primeros lugares dentro del estado. De acuerdo con lo compartido por la jefa de sector en las entrevistas iniciales en las localidades existe una alta incidencia de feminicidios y violencia hacia las mujeres.

Agregando, es interesante notar que existan noticias que reconozcan el valor de la coeducación en el contexto mexicano, aunque solo mencionan algunas de sus características, lo destacable es, que la sitúan como un medio para la construcción de una sociedad más justa, democrática y equitativa. Milenio Noticias, por ejemplo, expresa que la coeducación es la herramienta más eficaz, transformadora y revolucionaria para fomentar y promover la igualdad entre hombres y mujeres, así como entre niñas y niños, siendo su objetivo es eliminar el sexismo y machismo, rompiendo con los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad (Velázquez, 2019).

De esta manera, erradicar el sexismo es un tema de interés prioritario enmarcado tanto en las teorías feministas, en las políticas internacionales y nacionales, y las situaciones concretas que existen en el contexto de la intervención, por lo tanto, es pertinente impulsar la coeducación.

2.3 Tipo de Investigación

Entendiendo que el problema refiere a la transformación de una realidad que ha sido mediada por ideas de feminidad y masculinidad, que son un marco de comportamiento limitado para el estudiantado, y que la transmisión de los estereotipos de género es el origen de la discriminación por razón de sexo/género, se deben generar acciones para el cuestionamiento y la

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

reflexión de estos patrones de conducta que se promueven por imaginarios naturalizadas sobre lo que es ser “mujer” o “varón”. De esta forma, el paradigma de investigación congruente es el sociocrítico, por al menos una razón importante: su finalidad es la transformación de la realidad dando respuesta a problemas específicos y concretos en la que se busca la emancipación hacia la libertad y autonomía racional (Alvarado & García, 2008; Castillo Rocubert, 2011; Guba & Lincoln, 1994; Ramos, 2015; Ricoy Lorenzo, 2006).

Profundizando al respecto, según Herrán, Hashimoto, & Machado (2005) uno de los elementos comunes entre el discurso plural del movimiento sociocrítico es que la investigación desde esta perspectiva

atiende problemáticas reales de naturaleza condicionante u opresora, pero ligada a la transformación educativa (...) se desarrolla mediante procesos de investigación acción participativa (...) basados en procesos de diálogo, análisis, negociación, cuestionamiento, etc. y se centra en temáticas que a veces pasan desapercibidas: estereotipos, desigualdades, creencias, prejuicios, condicionamientos sociales, injusticia, discriminación, etc. (p. 49)

De lo anterior, se rescatan dos ideas, la primera, que la manera en que se puede realizar una investigación para la transformación es la metodología de la investigación acción participativa, de la cual, ahondaremos más adelante; la segunda, que se habla de un proceso de emancipación y transformación.

Estos últimos términos son relevantes porque si pensamos que no se requiere de educar para la libertad porque se vive en un supuesto derecho de igualdad, equidad, autonomía y democracia, buscado desde las ideas del iusnaturalismo³⁸, no tendría sentido este tipo de investigación.

³⁸ Nos referimos al argumento racionalista que refiere a la igualdad natural de las personas, las que deben gozar de los mismos derechos al ser idéntica su capacidad racional o su capacidad moral y cognitiva (Serret & Méndez Mercado, 2011).

Por ejemplo, si afirmamos que en la escuela mixta se educa al alumnado con el principio de igualdad, no haciendo ninguna diferencia por alguna condición como el sexo, género, raza, posición económica, y demás categorías identitarias, sólo estamos percibiendo una realidad homogénea que ha sido naturalizada y que se asume como correcta, sin que haya existido ningún tipo de cuestionamiento, por el contrario, se suscita la mayor adaptación e integración a esas ideas que van en detrimento del reconocimiento de la diversidad y que vienen comúnmente desde un pensamiento hegemónico³⁹.

Por lo tanto, el reconocimiento de este proceso de “domesticación” (Freire, 1973) desvela una relación de desigualdad entre las personas donde muchas quedan en desventaja y en subordinación, o como lo llama Freire, de opresión. Esto se vincula con el planteamiento del problema, pues se concluyó que en la escuela se socializan ideas de masculinidad y feminidad estereotipadas que configuran a los seres humanos y en ella el estudiantado queda afectado en su desarrollo armónico e integral. Lo que lleva a reflexionar ese proceso de aprendizaje social no cuestionado, propio de la aculturación que se reproduce en la escuela y favorece el sexismo o una educación distinta basada en la condición sexual.

Como se señaló desde el paradigma socio-crítico se entiende que la realidad no es neutral, esta mediada por un cúmulo de factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos, históricos, entre otros, y el propósito de la investigación en este enfoque es la crítica a esa realidad a fin de emprender acciones para su transformación en miras de lograr la emancipación.

³⁹ Un ejemplo al respecto es lo experimentado al realizar un curso obligatorio que brindó el gobierno del Estado de México en 2021, llamado: “Maestras y Maestros construimos igualdad. Curso en línea para docentes de Educación Preescolar”, se identificó una pregunta sobre si se educa con igualdad a niños y niñas, la respuesta correcta es la afirmativa, lo cual, sigue la lógica de muchas propuestas de intervención con perspectiva de género a nivel gubernamental en la que se confunde la escuela mixta con la escuela coeducativa.

En esta lógica, la metodología adecuada para promover la coeducación es la Investigación Acción (IA), aunque, es una palabra polisémica a causa de que “se utiliza con variedad de sentidos (...) aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, etc. que se usan como expresiones intercambiables” (Latorre, 2009, p. 369).

Algunos trabajos como el de Bonal (1997), Subirats (2017) y Tomé & Rambla (2001) mencionan la pertinencia de la IA como metodología para la transición de una escuela mixta a una coeducativa, al igual que algunas propuestas para promover la escuela inclusiva como lo es el Index de Booth & Ainscow (2002), pero como se comentó, por sus variados usos y sentidos, es ineludible aclarar que se entiende por investigación acción para definir cómo se usará.

2.3.1 Investigación Acción y sus tipos

La IA surgió a partir de los trabajos de Kurt Lewin que usó por primera vez este término en 1944, identificándose como el creador de este modelo de intervención, que tiene como finalidad generar cambios colectivos (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012; Bausela Herreras, 2004; Colmenares E. & Piñero M., 2008; Elliott, 2005; Martínez Miguélez, 2004; Martínez Rodríguez, 2007; Montero, 2012; Restrepo Gómez, 2002; Sírvent & Rigai, 2012)

Este dato es de coincidencia en muchas personas investigadoras, pero en su definición, presentan múltiples conceptualizaciones. Latorre Beltrán (2009) dice que precisar qué es IA admite muchas respuestas, diversidad de definiciones y agrupa una variedad de prácticas de indagación, sumándose Bausela Herreras (2004) que señala que dicha metodología se ha utilizado con diversos enfoques y perspectivas porque depende de la problemática a atender.

Hay otras, por ejemplo, Ñaupás Paitán, Valdivia Dueñas, Palacios Vilela, & Romero Delgado (2018) que la colocan como sinónimo de Investigación Acción Participativa (IAP) y Ander-Egg (1990) que no delimita claramente las diferencias entre ambas formas de Investigación.

En razón de que no se puede dar una definición unívoca y simplista, porque existen diversas perspectivas, bastante información y sus aplicaciones son variadas y con un amplio espectro investigativo (Restrepo Gómez, 2002), lo que se hará es diferenciar las tres modalidades de Investigación Acción que proponen, Latorre (2009), basado en Carr y Kemis (1986) de acuerdo a su uso educativo, Colmenares & Piñero (2008), Grundy (1998) (tabla 6) y Cilliers (2007), para después definir desde que modalidad se implementará.

Tabla 6. Modalidades de la IA			
Persona autora	Técnica	Práctica	Emancipatoria
Latorre (2009), basado en Carr y Kemis (1986)	Busca la efectividad y eficiencia en la práctica educativa, en ella se requiere una persona experta externa para dirigir los procesos de cambio, y las personas participantes se unen a través de co-opción, o sea, según el objetivo de la investigación o a criterio de la persona investigadora.	Pretende comprender las acciones de las personas participantes para que cambien su forma de pensar, la persona investigadora establece un rol socrático y las personas participantes se incluyen por cooperación o por iniciativa propia.	Su propósito es que las personas participantes critiquen las normas impuestas por la tradición, tratando de transformar la organización y el sistema educativo, por ello, se integran por interés y comparten junto con la persona investigadora el compromiso para llevar a cabo los cambios.
Colmenares & Piñero (2008)	Su intención es el diseño y aplicación de un plan de intervención eficaz para la mejora de las habilidades profesionales y resolución de problemas, está basada en los estudios de Lewin, Corey y otros, existe un equipo experto responsable de todo el proceso investigativo que establece las pautas a seguir, los participantes se eligen por cooptación (elección de participantes) y se instala en la perspectiva positivista porque se centra en la racionalidad técnica, instrumental, se exploran interrelaciones hipotético-deductivas y propende a la manipulación y control del	Su propósito es desarrollar el pensamiento práctico, hace uso de la reflexión y el diálogo para transformar ideas, se fundamenta en los trabajos de Stenhouse (1998) y Elliott (1993), el rol de la persona externa es de asesora o consultora, se ubica en el paradigma comprensivo porque se interesa por comprender los significados que las personas dan a sus acciones promoviendo la autorreflexión para el cambio de sus formas de pensar, la relación entre persona investigadora es horizontal favoreciendo la intersubjetividad.	Incorpora las finalidades de los otros tipos pero añade la emancipación de las personas participantes a través de la reflexión crítica, se dirige a una transformación profunda de las organizaciones sociales con la intención de luchar por un contexto más justo y democrático, sus principales representantes son Carr y Kemis (1988), en esta no existen jerarquías ni expertos, las personas están en un mismo nivel y todas son responsables de las acciones que se generan desde el proceso investigativo, y se enmarca,

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

	mundo físico o social, además, la persona investigadora se separa del objeto de estudio con la finalidad de conseguir neutralidad y objetividad.		en la perspectiva sociocrítica.
Grundy (1998)	Se centra en objetivos, un facilitador es el que dirige y supervisa las acciones, las personas participantes se unen para alcanzar el objetivo preestablecido, las decisiones no dependen de las personas participantes e incluso pueden ser tratadas como instrumentos en vez de agentes de cambio y son requeridos sólo mientras dura el proceso de IA, se encamina a la eficacia, eficiencia y al logro del producto.	Consiste en un conjunto de participantes con motivación personal que configuran un sistema de significados e interpretaciones compartidos, pretende el “bien común” no tanto un objetivo específico, el perfeccionamiento de la percepción y la comprensión va a la par del perfeccionamiento de la misma práctica, se centra en el alcance de los objetivos y prácticas que determina el mismo sistema, los cambios se acotan al desarrollo profesional de las personas participantes.	Requiere la presencia de una persona extraña que plantee teorías críticas al grupo de participantes cuya autenticidad puedan comprobar con su propia experiencia y frente a las cuales puedan validar los puntos de vista que vayan surgiendo, esta figura es un catalizador del proceso que facilita la acción y reflexión, pero no dirige el proceso, el proceso de reflexión se encamina a la crítica de la ideología presente en el ámbito sociocultural. Su objetivo es la liberación de las restricciones impuestas por las reglas y prácticas que deforman los intereses reales de los participantes, por eso, se vuelve un acto político, de naturaleza participativa (nace del acuerdo entre personas comprometidas en una situación de aprendizaje determinada por principios de libertad y equidad) y promueve la praxis emancipadora de los prácticos participantes, es decir, impulsa una conciencia crítica que se manifiesta tanto en la acción política como en la acción práctica para fomentar el cambio.

Fuente: Elaboración propia con base en Latorre (2009), basado en Carr y Kemis (1986) de acuerdo a su uso educativo, Colmenares & Piñero (2008) y Grundy (1998).

Cilliers (2007) basándose en varios autores concentra los tres tipos de Investigación Acción que son Technical, Practical y Emancipatory (tabla 7).

Tabla 7. Tipos de Investigación acción concentrado realizado por Johannes Cilliers (2007)			
Researcher	1	2	3
Grundy	• Technical	• Practical	• Emancipatory
McCutcheon & Jurg (1990)	• A positivist perspective	• An interpretive perspective	• A critical science perspective

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Kemmis & Mc Taggart (1990)	• Collective	• Self-reflective	• Enquiry
McKernan (1991)	• The scientific-technical view of problem-solving	• Practical-deliberative action research	• Critical-emancipatory action research
Holter & Schwartz-Barcott (1993)	• Technical collaborative approach	• Mutual-collaborative approach	• Enhancement approach

Fuente: Tomado de Cilliers (2007, p. 139) (Cilliers, 2007)

Colmenares & Piñero (2008), Grundy (1998) y Latorre (2009) coinciden que las tres modalidades de la IA corresponden a los tres tipos de intereses planteados y fundamentados por Habermas.

Martínez Miguélez (2004) y Martínez Rodríguez (2007) reafirman dicho señalamiento al indicar que Habermas desde la escuela de Fráncfort y su teoría crítica de la ciencia distinguía tres categorías del proceso de IA que son el técnico, el práctico y el emancipatorio.

El interés técnico genera un conocimiento instrumental, hace alusión al acto de adquisición del conocimiento y es de utilidad para la manipulación del mundo físico y social, se vincula con el paradigma neopositivista propio de las ciencias empírico-analíticas, y por ello, es de naturaleza cuantitativa; el práctico, produce las ciencias histórico-hermenéuticas, de naturaleza cualitativa, pretende clarificar y comprender las condiciones en que se construye el conocimiento, en este, se aprende a interpretar adecuadamente el significado de las acciones de las demás personas por medio de la interacción, y para lograr adecuadamente la comprensión de su actuar, se requiere empatía, aprecio y aceptación; por último, el emancipatorio, propio de la teoría socio-crítica, se produce conocimiento crítico y de la acción, persiguiendo el desarrollo de un pensamiento autónomo en las personas para que transformen favorablemente sus vidas, usa herramientas cualitativas pero puede complementar los resultados dialécticamente con datos cuantitativos (Alvarado & García, 2008; Castillo Rocubert, 2011; Cisterna, 2005; Martínez Miguélez, 2004 y Martínez Rodríguez, 2007)

Entonces, para Habermas “el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (1972, como se citó en Grundy, 1998, p. 27). Para comprender un poco más sobre los tipos de intereses propuestos por Habermas, Grundy (1998) explica sucintamente en qué consisten (tabla 8).

Tabla 8. Formas de saber según los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas

	Técnico	Práctico	Emancipador
Definición	Constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción, de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico.	Es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada de significado.	Un interés por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.
Características	Orientada hacia el control y gestión del medio (reglas para manipularlo y manejarlo). Se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación. Obedece a la necesidad de sobrevivir y reproducir la especie. Acción objetiva, o sea, una acción sobre un objeto, o una persona que haya sido objetivada.	Orientada a la comprensión. Se basa en la necesidad de la especie humana de vivir en el mundo formando parte de él y no en competencia con el ambiente para sobrevivir. Producción de saber mediante el hecho de dar significado. Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto a través de la interacción. Basada en la comprensión e interacción. Importancia al significado y comprensión consensuados.	Estado de autonomía y responsabilidad producido por un proceso de emancipación que es posible en el acto de la autorreflexión (cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Liberarse de la falsa consciencia producto de la ideología que produce dogmatismos. Genera teorías críticas ⁴⁰ . Se preocupa de la potenciación, o sea, la capacitación de individuos y grupos para tomar riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable.
Interés	Control y explotación técnica del saber (saber cognitivo técnico). Explicación que se halla por deducción a partir de enunciados hipotéticos que pueden verificarse de forma empírica a través de la observación.	Por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Recibe la denominación de práctico porque se trata de llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto.	Hacia la justicia, igualdad, libertad principios de la ilustración. Búsqueda del significado real de la situación concreta. Liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica.
Tipo de ciencia con la que se vincula	Empírico- analíticas Positivismo	Histórico-hermenéuticas	Crítica

Fuente: Elaboración propia con base en Grundy (1998, pp. 26- 39).

⁴⁰ Según la autora “son teorías acerca de las personas y sobre la sociedad que explican cómo actúan la restricción y la deformación para inhibir la libertad” (Grundy, 1998, p. 38)

Entonces, hay tres tipos de Investigación Acción que están ligadas a los paradigmas de investigación científica y las formas de saber según los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas, los cuales, después del análisis realizado se sintetizan (tabla 9).

Tabla 9. Tipos de Investigación Acción			
	Técnica	Práctica	Emancipatoria
Paradigma de investigación guía	Positivista	Hermenéutico-fenomenológico-interpretativo	Sociocrítico
Tipo de saber según los intereses propuestos por Habermas	Técnico	Práctico	Emancipador
Objetivo/ Intención	Búsqueda de la eficiencia y eficacia de los procesos sociales, educativos, industriales, entre otros.	Mejora de las capacidades de los individuos para que propicien cambios en los procesos sociales, educativos, industriales, entre otros.	Transformación de una realidad mediada por ideologías que colocan en opresión, desventaja o subordinación a personas y/o grupos sociales.
Rol del Investigador	Controla, determina, dirige y supervisa las acciones	Guía, conduce, busca el consenso, orienta, colabora, sistematiza y facilita las acciones.	Coordina, participa, se incluye en el proceso de transformación.
Rol del participante	Pasivo, objetivado, es un medio para alcanzar el objetivo.	Activo, colaborativo, motivado por intereses personales para la mejora de sus propias prácticas.	Participativo, involucrado, comprometido para la transformación social.
Relación entre investigador y participantes	Vertical	Horizontal	Horizontal

Fuente: Elaboración propia

2.3.2 Investigación Acción en el marco de la Coeducación

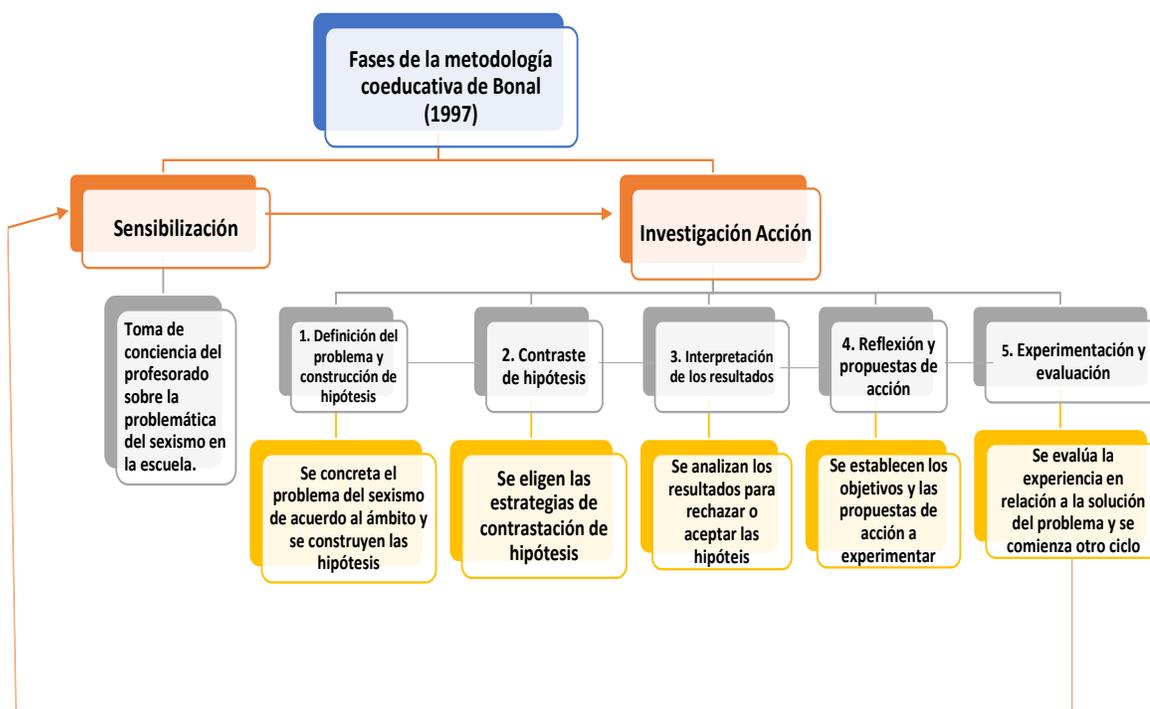
Se compartió que para implementar la coeducación se ha usado IA, pero como se explicó, no hay una sola manera para entenderla ni ejecutarla. En ese sentido, se emprendió la búsqueda de conocer cómo se ha realizado en el marco de la coeducación para seguir con el reto de decidir la metodología ad hoc para los fines de este trabajo.

Bonal (1997) menciona una metodología coeducativa en dos fases (figura 1), la primera, consiste en la sensibilización, en donde un grupo de trabajo responsable en colaboración con toda la escuela investiga las principales manifestaciones del sexismo y lo hace a partir de los instrumentos diseñados y proporcionados por dicho equipo o persona que coordina el proyecto. Los y las docentes aplican los instrumentos usando técnicas de observación y recolección de datos,

valorando y discutiendo los resultados. El agente, que pueden ser externo o interno a la escuela, proporciona asesoramiento metodológico referente a las técnicas e instrumentos para la recogida de información. Su finalidad es inducir cambios en la conciencia del profesorado como antesala a las acciones.

Figura 1.

Proceso coeducativo según Bonal (1997)



Nota: gráfico elaborado a partir de Bonal (1997)

La segunda fase, es la de Investigación Acción en la que el profesorado selecciona un ámbito identificado como problema y en él se centran los esfuerzos de investigación, reflexión y experimentación de cambios. La persona coordinadora tiene dos tareas simultaneas, orienta técnica y metodológicamente, y al mismo tiempo, interviene para impulsar al grupo hacia el cambio (tabla 10).

Tabla 10. Fases de la metodología coeducativa de Bonal (1997)

Sensibilización	Investigación-acción
Tiene la intención de conseguir la toma de conciencia del profesorado sobre la problemática del sexismo en la escuela, la familiarización de instrumentos y técnicas de observación y análisis de su realidad educativa y se detectan los ámbitos sobre los que se proyecta el sexismo.	Tiene lugar a partir del momento en el que el profesorado ha asumido cierto nivel de sensibilización y un conocimiento más profundo (aunque no completo) de las manifestaciones del sexismo en el centro, comienza estableciendo las prioridades en las que concentrarán los esfuerzos de investigación y reflexión.
Esta fase es necesaria para una eficaz organización y análisis del sexismo que reflejen la existencia de la discriminación, usando como estrategia la implicación directa del profesorado. Algunos ámbitos de análisis y de observación pueden ser: el lenguaje público del centro, los libros de textos y de otros materiales didácticos, la distribución y el uso del espacio del patio, las diferencias en el uso del material escolar, manifestaciones de violencia y afectividad en el centro, las producciones del alumnado y la interiorización de los estereotipos de género en el alumnado.	El grupo de trabajo se orienta en supuestos sobre las causas que generan la desigualdad sexual en un ámbito priorizado por la misma escuela, el estudio a profundidad de dichas causas acercará al profesorado a introducir cambios coeducativos.
Se conforman grupos de trabajo por representantes del profesorado de cada nivel educativo (si este fuera el caso) y el investigador externo, siendo el este el que proporciona instrumentos y técnicas, asesora metodológicamente y evalúa el cambio del profesorado.	La función de la coordinación es tanto metodológica como de inducción a las decisiones colectivas, la cual se realiza, en aquellos momentos en lo que, de manera directa o indirecta, puede hacer emerger las contradicciones entre los nuevos valores y conocimientos del profesorado, producto del cambio cultural que ya ha comenzado a producirse en el transcurso de la fase de sensibilización, y la persistencia de límites ideológicos e institucionales al cambio de prácticas.
Cada grupo de trabajo (el agente externo con los representantes de cada nivel educativo respectivamente), se reúnen quincenalmente para tomar las decisiones más importantes, como, las muestras que hay que construir para dar significación al análisis sobre los espacios, los tiempos que hay que observar, las formas de evaluación de los resultados y los demás que se consideren necesarios.	La reflexión sobre las prácticas se convierte en un ejercicio constante a lo largo de todo el proceso.
Los grupos de trabajo son los protagonistas de la investigación, siendo los responsables de la valoración de los resultados obtenidos, y estos establecen el canal de comunicación, colaboración, y la distribución de las tareas con el resto de la institución distribuyendo el trabajo.	Las etapas del ciclo son: 1. Definición del problema y construcción de supuestos: producto de la fase de sensibilización, concretando el problema del sexismo de acuerdo con el ámbito que se le ha dado prioridad y se construyen un determinado número de supuestos que serán los objetos de estudio por parte del grupo de trabajo. 2. Contraste de supuestos: el profesorado elige las mejores estrategias de contrastación, pudiendo usar cuestionarios, entrevistas, observaciones, grabaciones de video, entre otras más. 3. Interpretación de los resultados: se analizarán los resultados, contrastando hasta qué punto los supuestos formulados pueden ser rechazadas o, por el contrario, validadas. 4. Reflexión y propuestas de acción: del análisis de la etapa tres, surgen los objetivos y las propuestas de acción concretas que serán experimentadas. 5. Experimentación y evaluación: se evalúa la experiencia y la comprobación de la resolución del problema inicial, y se comienza nuevamente el ciclo.
Una vez por trimestre los respectivos grupos de trabajo (todos los representantes de los diferentes niveles y el asesor externo) sesionan de manera conjunta para exponer los resultados más significativos de la investigación.	

Fuente: Elaboración propia con base en Bonal (1997, pp. 44-51).

Después de terminado un ciclo, señala Bonal (1997), se puede reanudar otro con nuevos supuestos sean del mismo ámbito trabajado u otro. En la etapa de investigación acción se mantiene la misma relación entre el grupo de trabajo y el resto de la escuela como en la fase de

sensibilización, de este modo, cada grupo de trabajo hace reuniones que se utilizan para informar y distribuir las tareas de investigación. Al final, el grupo de trabajo y el resto de la institución conocen las etapas del método, explicando que esta fase requiere cambios en la organización y la práctica escolar.

Más adelante Xavier Bonal (2001) profundiza en esta metodología coeducativa, intentando afinar dicha propuesta realizada en 1997 con base en la experiencia obtenida en los centros piloto donde se aplicó, esto con el objeto de que se volviera una metodología válida y útil que permitiera ser replicable en otras escuelas.

Aunque reconoce que habrá aspectos que dependerán de los contextos, como los ámbitos de intervención y el trabajo específico que desarrolle el agente externo y el profesorado, señala que hay procesos frecuentes en la producción de desigualdad sexual y en la jerarquía entre los géneros que permite una misma metodología que las aborde para “conseguir la máxima eficacia en el proceso de intervención” (Bonal, 2001, p. 93).

Bonal (2001) plantea que elegir un único ámbito de trabajo en la investigación acción permite profundizar en las posibles causas que generan el problema y así se evitan los mecanismos de ensayo y error.

La elección del ámbito a trabajar, según lo presentado en los centros piloto obedece a criterios, el más importante y obvio que menciona el autor, es que sea de interés para el profesorado, pero más allá de este principio básico en la dinámica surgida en cada plantel, identifica también otros que son importantes, como:

1. En el ámbito en el que se suman el mayor número de profesores y profesoras. Señala la importancia del consenso del profesorado. Este criterio no asegura la implicación

colectiva, pueden seguir manifestándose resistencias al cambio, pero en la medida en que se obligue a tomar decisiones colectivas se promueve mayor participación.

2. En donde se priorice la atención al estudiantado. Se selecciona el ámbito que se considera que es necesario para la formación del estudiantado como su comportamiento en el aula o el tipo de relaciones interpersonales. A consecuencia de la fase de sensibilización en la que el profesorado investiga el sexismo en sus diferentes manifestaciones, tomando distancia de su participación en el problema, produce que, al definir el ámbito de trabajo, lo vean fuera de su espacio de intervención asumiéndose fuera de la problemática lo que coadyuva a que disminuyan resistencias.
3. Al delimitar su objeto de estudio cada centro varía en su forma de abordarlo, aunque se trate del mismo ámbito, pero se debe dar mayor seguimiento en la concreción y construcción de supuestos a los centros que se muestren más laxos en su proceso de determinación.
4. Pueden atenderse varios ámbitos ya que la discriminación sexista tiene múltiples causas lo que permite una atención simultánea.

Con relación en la definición del problema específico a atender en el ámbito que ha sido priorizado en el centro, Bonal (2001) expone que puede presentar diferentes manifestaciones, pero que de manera general se identifican tres dimensiones causales productoras y reproductoras del sexismo, que son: desigualdad sexual de acceso a los recursos materiales o simbólicos, la reproducción de actitudes estereotipadas según el género y el dominio del género masculino sobre el femenino.

En ese proceso de definición del problema el autor menciona dos conflictos que se deben rescatar, la dificultad de los centros en vincular la identificación del problema con el sexismo, ello puede derivar a una atención fuera de la intención coeducativa, por ejemplo, considerar la agresividad como un problema ligado al contexto social general y no a los estereotipos de género, y otra, el grado de problematización realizado por el profesorado, en el que presentan contradicciones entre la ideología y tradición institucional con el cambio cultural que se comenzó en la fase de sensibilización. Podríamos resumir ambos aspectos como la dificultad de reflexionar y cuestionar la realidad educativa desde la perspectiva de género.

En la construcción de supuestos, que continúa de la definición del problema, Bonal (2001) brinda orientaciones para su construcción (tabla 11), esto a raíz de la experiencia con las escuelas piloto.

Tabla 11. Criterios para la formulación de supuestos según Bonal (2001)	
Criterios	Aspectos
A) Delimitación del campo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos técnicos. Formular los supuestos siempre como relación causal contrastable. Esto implica la relación entre dos fenómenos y concreción o plausibilidad de contrastación de estos. 2. Traducción de la definición del problema en supuestos. No ignorar aspectos clave que hayan aparecido en la definición del problema. 3. Inclusión de supuestos alternativos. Se trata de una estrategia para acercar al profesorado a comprobar las posibilidades de cambio.
B) Clasificación de los supuestos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presencia de la diferencia sexual como variable central. A pesar de que ningún problema educativo es reducible a la desigualdad sexual, el objeto de la transformación coeducativa obliga a centrarse en el análisis de la variable sexo. El efecto de extensión repercute sin duda sobre el resto de los aspectos de la problemática. 2. Diversificación de los supuestos en base a las tres dimensiones del sexismo. Desigualdad sexual de acceso a los recursos, actitudes de cada grupo sexual, y jerarquía entre el modelo masculino y el femenino. 3. Incluir los supuestos que contengan el género como efecto y no solo como causa de la situación. 4. Inclusión del profesorado como agente reproductor del sexismo. 5. Exploración de la forma cultural femenina. Éste es un aspecto fundamental, puesto que puede visibilizar algo que el profesorado ignora y modificar estereotipos sobre la pasividad femenina.

Fuente: Elaboración propia con base en Bonal (en Tomé & Rambla, 2001, pp. 103-104)

Las dificultades para la construcción de supuestos en los centros son: el traducir la problematización en indicadores que guíen el trabajo, la no claridad entre causa y efecto del

problema; el no considerar como punto clave el género o como factor determinante en las causas o los efectos del problema, lo que hace que se pierda de vista la construcción social de la masculinidad o feminidad, desligando la identidad individual con el género y comprender que este proceso identitario afecta tanto a hombres como mujeres; finalmente, que el profesorado no se asume como un agente reproductor del sexismo o como parte del problema.

Cuando se procede a la contrastación de los supuestos, en la que se capacita al profesorado en estrategias de investigación, Bonal (2001) destaca su capacidad de innovación para crear estrategias para realizar dicha contrastación, aunque ello depende de varios aspectos, lo desarrollado en la fase de sensibilización, la gran importancia de la personas asesoras para evitar la incongruencia entre lo que se plantea analizar y la técnica elaborada para la contrastación, el descubrimiento del pensamiento y conocimiento del alumnado sobre la coeducación, la visibilización de los elementos de la cultura femenina y masculina que les eran desconocidos, la identificación del sesgo entre la intención y la realidad, como suponer que los comportamientos del alumnado son elecciones propias sin vínculo con la construcción social de su identidad de género, y, el diseño de estrategias que permitan acceder a las diferentes manifestaciones de la jerarquía de género.

Asimismo, expone pautas en el proceso de contrastación de supuestos (tabla 12).

Tabla 12. Pautas en el proceso de contrastación de supuestos según Bonal (en Tomé & Rambla, 2001)	
Criterios	Aspectos
A) Aspectos Técnicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de ajuste entre los supuestos y las estrategias de contrastación. Construcción uso de los instrumentos que permitan responder al interrogante planteado en los supuestos. Esto exige un esfuerzo de concreción en el tipo de preguntas (si se trata de cuestionarios o entrevistas u otras) o en el objetivo de observación planteado. 2. Incorporar la alteración de situaciones como estrategia de contraste. Este aspecto, ya señalado en el proceso de construcción de supuestos, es importante porque acerca al profesorado a visibilizar cambios en las situaciones y prácticas educativas.
B) Orientación del contraste	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir estrategias que permitan captar las percepciones del alumnado. 2. Instrumentos que permitan captar elementos de la cultura femenina. 3. Instrumentos dirigidos a conocer el sesgo entre deseo y realidad.

4. Instrumentos dirigidos a conocer la forma específica de dominación de género.
Diferencias entre dominación explícita e implícita.

Fuente: Elaboración propia con base en Bonal (2001, pp. 106-107)

Otra etapa importante en la IA coeducativa propuesta por Bonal (2001) es el análisis de resultados. Este autor revela que este proceso dependerá de la reflexividad alcanzada por el profesorado sobre “la desigualdad sexual y los propios límites culturales que delimitan la interpretación, y, por consiguiente, la posterior intervención” (Bonal, 2001, p. 108).

Haciendo una síntesis del análisis expuesto por el autor, podríamos decir que algunos aspectos a mejorar en el proceso coeducativo que propone son:

- Al profesorado se le dificulta la reflexión entre los resultados sistematizados en la IA con el sexismo o con la perspectiva de género.
- La tendencia a naturalizar las diferencias entre los géneros, polarizándolos, hace que pasen desapercibidas algunas cuestiones, ya sea de manera deliberada o inconsciente.
- No identifican los procesos que originan la subordinación entre las niñas, o algunos niños.
- Se prioriza el rescate de las interpretaciones y conclusiones del profesorado más que los resultados obtenidos.

Concluye Bonal (2001) señalando orientaciones metodológicas para el desarrollo de una intervención coeducativa:

1. Autoanálisis sobre los ámbitos posibles de intervención. Por medio de este ejercicio el profesorado puede valorar críticamente qué aspectos de la vida escolar está dispuesto a modificar y las razones de su alteración o inamovilidad.

2. Priorizar la intervención sobre las causas del problema. Sin descartar la intervención sobre los efectos, el proceso de la IA posibilita acercarse a las causas que motivan la situación de discriminación y a pesar de que puede tener repercusiones menos inmediatas son más eficaces a medio y largo plazo.

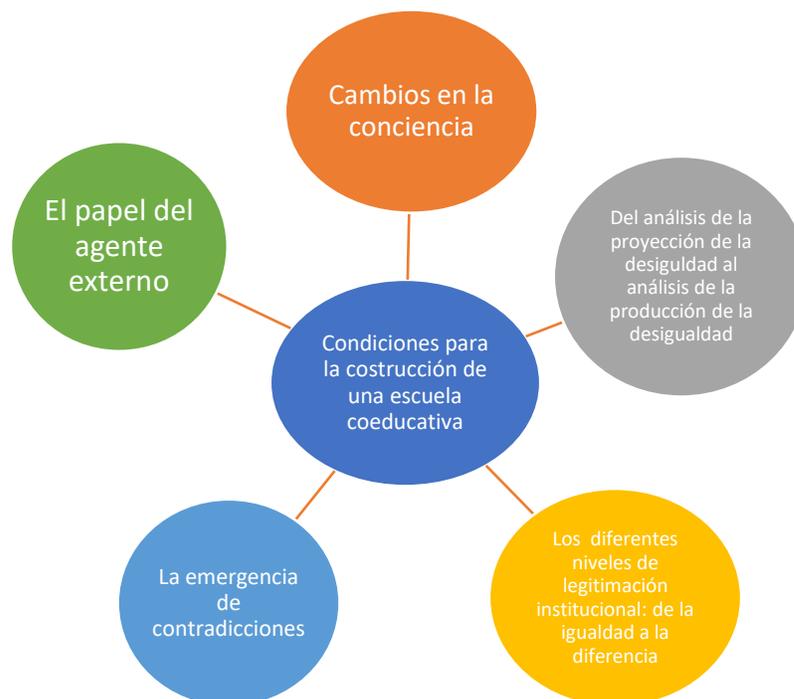
3. Incluir en las estrategias de acción lo específicamente femenino. Este tipo de iniciativa supone un cambio cultural radical en la práctica educativa del centro, puesto que implica la incorporación de valores del grupo subordinado en la vida institucional. Este tipo de estrategias pueden incluir desde mecanismos para extender los juegos femeninos a todo el alumnado hasta el trabajo sobre las estrategias femeninas para la resolución de las situaciones agobiantes.

4. Estructurar las intervenciones por etapas. Esta estrategia permite la incorporación de las mediaciones necesarias en todo el proceso, y la posibilidad de valorar las contradicciones que aparezcan. En la planificación concreta de cada etapa, hay que identificar los aspectos que impiden a cada grupo sexual trasgredir su género o los que generan situaciones discriminatorias.

Por otro lado, Amparo Tomé (2001) resume las condiciones que afectan al proceso de cambio dirigido hacia la construcción a una escuela coeducativa (figura 2).

Figura 2.

Condiciones que afectan al proceso de cambio dirigido hacia la construcción de una escuela coeducativa



Nota: gráfico elaborado a partir de Tomé (2001, pp. 12-13)

Los cambios en la conciencia refieren a la sensibilización de los agentes de transmisión cultural, en este caso al profesorado, reflexionando sobre el sentido que les dan a sus prácticas, incidiendo en sus creencias y visiones antes que concretizar algún cambio.

Del análisis de la proyección de la desigualdad al análisis de la producción de la desigualdad, consiste en analizar cómo las desigualdades culturales se manifiestan en los centros escolares, se inicia detectando el sexismo que ocurre al margen del profesorado (sus decisiones y acciones) y después, el que se produce directamente desde su desempeño, “la observación, el análisis y la comprensión de la discriminación del género femenino es una condición necesaria para construir una conciencia colectiva” (Tomé, 2001, p. 12).

Los diferentes niveles de legitimación institucional: de la igualdad a la diferencia, refiere a que se debe reconocer que la transición de una escuela mixta a una coeducativa acarrea la visibilización e identificación de la variable de género en la realidad escolar, causando resistencia

y negación del sexismo, faltando mucho por hacer para que las acciones generadas potencien las diferencias culturales de género.

La emergencia de contradicciones es una condición que es indispensable en la fase de investigación acción, tiene la finalidad de que el profesorado identifique la discordancia entre su decir y su hacer, convirtiéndose en directriz de movilización de los cambios en sus prácticas.

La existencia de un agente externo es un requisito para garantizar las condiciones de cambio o la construcción de una escuela coeducativa, proporcionando una visión fuera de las interacciones inmediatas de cada institución. Provee asesoramiento metodológico, instrumentos y técnicas de observación y análisis, lo que permite la toma de consciencia del sexismo, sumándose a la búsqueda conjunta de estrategias que hagan emerger la contradicción de sus prácticas, lo que facilita la superación de resistencias al cambio.

La misma autora, refiere que la coeducación es un principio pedagógico que permite el alcance de la democracia en la escuela y reitera que la metodología pertinente es la Investigación-Acción, la cual puede abreviarse en los siguientes procesos:

1. La sensibilización del profesorado: el profesorado investiga las principales manifestaciones del sexismo en la escuela a través de técnicas microsociológicas, en las que observa, analiza y valora resultados, las cuales son proporcionadas por un agente externo, el producto final es un diagnóstico de las manifestaciones sexistas más sobresalientes en el centro escolar.
2. La investigación acción con el profesorado: el profesorado decide que ámbito es el más susceptible de cambio (relaciones sociales en el patio, orientación profesional, interacción en el aula, entre otras). Al definir el problema de desigualdad sexual,

crea supuestos y los verifica, interpretan los resultados obtenidos, propone acciones, las experimenta y las evalúa.

3. La reivindicación democrática del conocimiento doméstico: se generaliza, sistematiza y se publica el conocimiento doméstico como un saber imprescindible para todas las personas.

En la sensibilización se conforman igual grupos de trabajo compuestos por los representantes de cada nivel educativo y el agente externo (en lo que concuerda con Bonal, 1997 y 2001). Estas reuniones tienen como objetivo cohesionar al grupo y tomar decisiones sobre los instrumentos de observación, las muestras a construir, los tiempos a observar o las formas de evaluación de los resultados, teniendo la responsabilidad de comunicar la información al resto de la comunidad educativa.

Las dimensiones de observación pueden ser: el análisis del lenguaje, los contenidos y las imágenes de los libros de texto y de otros materiales didácticos; la distribución y el uso del espacio del patio; el uso de materiales escolares; las relaciones de violencia y agresividad; las producciones del alumnado; la interiorización de los estereotipos de género, en tales aspectos coincide con Bonal (1997, 2001). La principal función de esta etapa es diagnosticar el grado de sexismo presente en la institución, que permite identificar y conocer las problemáticas a fin de establecer a posteriori las acciones de solución.

Para la autora la IA coeducativa es un método de aproximación de la realidad educativa, siendo una alternativa que se aleja de los métodos positivistas en los que se separaba la práctica y la teoría, limitando la participación del profesorado como agente investigador. La IA destaca el rol del docente como agente de cambio educativo, rompiendo el supuesto de que los agentes transmisores son en todo momento conscientes de las bases teóricas que guían sus acciones.

La define, como una indagación autorreflexiva de las personas participantes sobre su práctica educativa, que tiene la finalidad de “mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas, la comprensión de las mismas y las situaciones en las que éstas se producen” (Tome, 2001, p. 87).

Explica, que el enfoque que se adopta en este tipo de investigación acción es crítico debido al siguiente afirmación:

la comprensión de la realidad social es una condición necesaria para la producción de prácticas alternativas, pero no es suficiente para alcanzar transformaciones educativas y sociales. Cada una de las fases de la IA: planificación y definición del problema; estudio de supuestos, análisis y valoración de los resultados; reflexión y experimentación; evaluación y redefinición del problema, significa la aproximación del colectivo sobre la práctica reflexiva, y le lleva a enfrentarse progresivamente con los diferentes niveles que obstaculizan la acción. La investigación-acción, al dirigirse al cambio de prácticas, no permite el trabajo simultáneo de todas las áreas observadas en la fase de sensibilización. (Tome, 2001, p. 88)

Según lo entendido, es crítica por el hecho de promover transformaciones.

Las tareas del agente externo son: utilizar estrategias para generar el máximo de capacidad de reflexión de los grupos de trabajo, incentivando la reflexividad del profesorado para que descubra dichas contradicciones entre su saber y su hacer; colabora con la sistematización de los supuestos para que no se rechacen los que sean necesarios para la consecución del proceso, apoyando en su contrastación, al mismo tiempo, orienta al profesorado para que no pierdan de vista los supuestos inicialmente planteados; coadyuva en la planeación de estrategias de cambio y su comparación con el objetivo que pretende la investigación; finalmente, evalúa cualitativamente el nivel de transformación de las actitudes del profesorado a lo largo de todo el proceso. Este, juega un papel muy importante, debido a que el profesorado al descubrir sus propias contradicciones puede sentir ansiedad y no seguir el proceso de cambio.

La reivindicación democrática del conocimiento doméstico se centra en el trabajo realizado en el ámbito familiar porque comúnmente son las madres de familia las que son responsables de

representar a la familia en la escuela. Lo que se trata es de revalorar el aporte de las madres de familia en cuanto a su conocimiento doméstico.

Los tres pasos que componen este proceso tratan de rescatar lo pedagógico y democrático del ámbito doméstico mostrando sus atractivos a todas las personas adultas independientemente de su género. En la generalización del conocimiento doméstico las madres conversan sobre temas cotidianos en los que reflexionan sobre su comportamiento común en contraste con la teoría sobre perspectiva de género.

La sistematización del conocimiento doméstico no se maneja propiamente como investigación acción, o sea, no se propician cambios concretos (a diferencia del trabajo con el profesorado), esto se debe a que al ser considerado un espacio privado es difícil generarlos porque las personas que rompen con los mandamientos sociales tienden a aislarse, por eso, se evita exponerles y sólo se aplican entrevistas para tener un acercamiento a la dinámica familiar. Y la publicación del conocimiento doméstico consiste en difundir a la comunidad escolar lo recuperado en la sistematización, a través de informes u otra estrategia, o incluso se puede someterse a discusión pública.

Sintetizando, la sensibilización se encamina a la concienciación del profesorado, el desarrollo de la IA, al análisis colectivo de sus prácticas para transformarlas y la reivindicación del conocimiento doméstico, a su valoración como una actividad indispensable para la vida humana.

Por otra parte, Subirats (2017) expone de igual manera que durante muchos años la forma en que se ha trabajado la coeducación es la metodología de Investigación Acción, señalando que se conforma por cuatro fases:

1. Constitución de un equipo de trabajo compuesto por el profesorado de la escuela

2. Inicio de la investigación y análisis de los resultados
3. Inicio de la acción de transformación y análisis de los resultados
4. Evaluación periódica de lo que se ha hecho y correcciones necesarias.

Las cuales conforman la secuencia metodológica que se debe seguir para la coeducación (tabla 13).

Tabla 13. Proceso de la investigación acción propuesta por Subirats Martori (2017)	
Fases	Características
1. Constitución de un equipo de trabajo compuesto por el profesorado de la escuela y formación de dicho equipo	<ul style="list-style-type: none"> -Una persona puede trabajar la coeducación, aunque lo mejor es formar un equipo ya que este permite que todas las personas descubran conjuntamente aquello que hay que cambiar, si es que no todas las personas del centro participan, las responsables del proyecto deben comunicar al resto del profesorado lo que se ha de realizar. El que solo una persona inicie el trabajo coeducativo les enfrenta a las diversas resistencias como la participación y opinión de sus colegas, las diferentes respuestas de las familias e incluso un choque con la dirección escolar. Por lo tanto, es necesario crear un equipo de trabajo, que defina la metodología a seguir considerando las reuniones a realizarse, la frecuencia de las observaciones, etc. -La sistematización de las acciones permite darle seguimiento al proyecto coeducativo, considerando que algunas características que las escuelas suelen presentar es la sobrecarga de trabajo y la escasez del profesorado. -El proyecto debe estar contemplado en el plan de centro y debe tener unos tiempos y unos encuentros periódicos para avanzar, para ello, se requiere una previa formación en la cual se expongan los argumentos que justifiquen el cambio. -Se debe dar a conocer los instrumentos de investigación que se usarán en la siguiente fase.
2. Inicio de la investigación y análisis de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> -Se recomienda hablar con las familias a fin de comunicar descubrimientos, evitando culpabilizaciones porque lo relevante es comprender que todos y todas nos hallamos inmersos en una cultura androcéntrica, que es la que nos ha transmitido la sociedad y que fue construida en un pasado seguramente remoto donde nadie es culpable de repetirla, pero los docentes, tienen la gran responsabilidad de asumir y reflexionar lo que transmiten al alumnado. -Esta etapa es denominada “la construcción de una mirada violeta”, que consiste en identificar, a través de instrumentos de observación, lo que sucede en la vida rutinaria del centro y que se convierten en actos discriminatorios relacionados a la lógica androcéntrica, machista, sexista, etc. y los que se requieren corregir. -Se requiere de un plan de trabajo con la intención de abordar sistemáticamente el análisis y la observación de un conjunto de materiales y prácticas escolares para descubrir las formas sexistas.
3. Inicio de la acción de transformación y análisis de los resultados	<ul style="list-style-type: none"> -Esta fase permite llevar a cabo las modificaciones necesarias para avanzar en la coeducación, en la que es necesario haber pasado por la etapa de investigación para conocer con precisión cuáles elementos sexistas se transmiten al alumnado. -En esta se plantea la introducción sistemática de cambios en las diversas prácticas escolares que se han analizado y se ha comprobado que son discriminatorias. Se es preciso que las transformaciones que se pretendan hacer sean consensuadas, en las que se comunique tanto al alumnado como a las familias las razones que las motiven para que se sumen a los cambios propuestos. -Los cambios introducidos deben ser observados y corregidos hasta llegar a la satisfacción del equipo encargado de la hacer avanzar la coeducación y que pueda ser aceptado por el profesorado y el alumnado. -El acuerdo con el alumnado depende de su edad, su comprensión de lo que se está haciendo será mayor en edades más avanzadas.

	<p>-Se debe proceder siguiendo el principio de ensayo y error⁴¹, es decir, introduciendo cambios, analizando su resultado, manteniéndolos si vemos que se logra una aceptación general y que no generan consecuencias inesperadas de carácter negativo y modificándolos si detectamos efectos negativos imprevistos.</p> <p>-Cada centro establece su propio ritmo y forma de trabajo, lo cual dependerá del grado de conciencia del problema que tenga el profesorado y de su implicación en el proceso de la coeducación.</p> <p>- Se recomienda que antes de implantar cambios se dedique mínimamente un curso a la fase de investigación porque de esa manera se podrá construir una mirada violeta sólida, o sea, entender la lógica androcéntrica y detectarla en todas las prácticas educativas.</p> <p>-Posibles ámbitos de atención: la ocupación y el uso del espacio por parte de los niños y niñas (deportes, juegos y juguetes) y el lenguaje en los diversos ámbitos escolares.</p> <p>-El generar cambios rápidos, con poco tiempo para la observación y en un solo aspecto o ámbito se generarán más resistencias debido a que no existe suficiente experiencia en el centro que permita que la mayoría de las personas hayan comprendido hasta qué punto son profundos el sexismo y los prejuicios transmitidos.</p> <p>-Una vez introducidos los cambios necesarios y hecho los ajustes que se consideran pertinentes en cada uno de los ámbitos analizados, se han de mantener.</p>
4. Evaluación periódica de lo que se ha hecho y correcciones necesarias	<p>-La evaluación periódica permitirá ver si la lógica coeducadora se ha instalado y se mantiene en el centro o si, por el contrario, las modificaciones introducidas se han ido desvaneciendo y las prácticas vuelven a ser discriminatorias.</p> <p>-Se realiza cada curso dedicando un par de semanas a la observación y a la investigación en los diversos ámbitos donde se había trabajado a lo largo de la segunda fase, utilizando los mismos instrumentos de observación y medida que se usaron inicialmente. Lo anterior dará cuenta de los logros o de la persistencia de las mismas prácticas discriminatorias o si ya se ha vuelto la coeducación parte de la cultura del centro.</p> <p>-Si el diagnóstico es favorable, habitualmente se sigue avanzando, porque significa que el profesorado e incluso el alumnado, han tomado conciencia de los rasgos androcéntricos de la cultura, los sabe detectar y contrarrestar por medio de prácticas adecuadas y se siente satisfecho al ver que ha conseguido un trato más igualitario y diverso. Lo mencionado facilita la introducción de nuevas prácticas coeducadoras, puesto que ya se ha construido la mirada violeta y se pueden detectar las formas discriminatorias sin ni siquiera proponérselo específicamente.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Subirats Martori (2017)

Es relevante cómo la autora hace una analogía entre la transmisión del sexismo o de los modelos de género, con la enseñanza de principios científicos que son obsoletos, opinando que ya no se pueden transmitir modelos de género que no corresponden a las formas de vida actual, lo que se considera fundamental, ya que coincide con dos ideas recurrentes, la de reflexionar sobre la ciencia sexista, y la del cuestionamiento de la ideología de género en la que principalmente se transmiten los estereotipos de género que componen los modelos de masculinidad y feminidad.

⁴¹ En este aspecto, Marina Subirats difiere de Bonal al considerar el ensayo y error como estrategia de aprendizaje y toma de decisiones y no como algo que se debe prever y evitar.

Puntualiza, que al transmitir la cultura <<de siempre>> no se percibe ninguna anomalía, ninguna forma de discriminación, pues se está de acuerdo con los modelos culturales que dominan la sociedad (Subirats, 2017), o, en otras palabras, se ha naturalizado o normalizado.

Manifiesta que un reto es el mantener la transformación coeducativa, debido a que al observarse avances o considerarse que se ha llegado a un buen nivel de mejora, con frecuencia en los centros se disminuye el mantenimiento de las prácticas que estaban funcionando en la creencia de haber sido subsanado el problema.

El motivo de revisar las diferentes formas en que cada persona autora entiende el proceso de investigación acción para trabajar la coeducación se debe a que existen diferentes tipos IA, que obedecen a tres directrices, y al situarse la investigación en el paradigma sociocrítico, por lo explicado al inicio de este apartado, se quería identificar el enfoque de IA en que se ha aplicado la coeducación.

Al analizarlas podemos decir que, si bien buscan la liberación de las ideas que se han naturalizado social y culturalmente, y que promueven la discriminación sexual, la manera en cómo se han llevado a cabo están más apegadas a las vertientes técnica o práctica, por los siguientes argumentos:

1. La priorización de un agente externo como personaje indispensable para encaminar los cambios, este prevé las técnicas e instrumentos para la búsqueda de la información, supervisa las acciones, interviene para que no se pierdan de vista los objetivos planteados, e inclusive, evalúa el desempeño del profesorado.
2. Se encamina a objetivos claros, con una estrategia instrumental, y el profesorado es un medio para alcanzarlos.

3. Hay interacción con las demás personas, se respeta el ámbito y el problema que priorizan atender, pero existe un vínculo vertical entre el equipo de trabajo responsable y el profesorado, o las demás personas que conforman el centro.
4. Se procura la racionalidad, eficiencia y eficacia del proceso de intervención, el ensayo y error se evita o sirve para corregir las prácticas inadecuadas.
5. Se capacita al profesorado para que pueda diseñar acciones para la transformación.
6. El equipo de trabajo (externo o interno pero responsable de la implementación) distribuye tareas y comunica resultados al resto del centro.
7. La participación es consensuada, o en su caso, coobligada.
8. Con la intención de que se eviten resistencias el profesorado toma distancia del problema del sexismo, pero después, ese ejercicio se convierte en una contradicción porque al no sentirse involucrados ni parte del problema mantienen ese alejamiento durante todo el proceso de la IA, lo que causa, que no promuevan acciones de cambio de forma autónoma.
9. Se coincide en separar la fase de sensibilización con la de la acción, la primera, pretende la comprensión y transformación de la consciencia del profesorado para el logro del objetivo, y la segunda, la ejecución de tareas proporcionadas por el equipo coordinador del proyecto coeducativo.
10. Se comienza con planteamientos hipotéticos que se verifican de forma empírica a través de la observación.

De acuerdo a lo abordado, valorando las posturas de las personas consultadas sobre la implementación de la IA con enfoque coeducativo, se considera, que, al estar situadas desde una postura técnica y práctica no son pertinentes para los fines de este trabajo. No se trata de decirle al profesorado qué hacer, sino generar procesos reflexivos emancipatorios que permitan que las personas identifiquen por sí mismas el statu quo del sistema sexo/género o la ideología sexista con el propósito de que realicen acciones de transformación por propia iniciativa, y las mantengan.

Tanto en la definición propuesta de coeducación, como el paradigma donde está situada la investigación, se coincide en procesos colaborativos y de promoción de la libertad, algo que no se

puede lograr si se coarta la potencialidad del profesorado para asumirse como una pieza clave para la mejora o la obstaculización de dichos procesos de cambio. Por esas razones, se decide indagar sobre alguna IA del tipo emancipatorio.

2.3.3 Investigación Acción Participativa

Ahondando en la perspectiva emancipatoria de la IA se encuentran las aportaciones de Orlando Fals Borda expresadas en el simposio mundial sobre la investigación acción y el análisis científico celebrado en Cartagena, Colombia en 1977 (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012; Durston & Miranda, 2002; Flórez & Tobón, 2004; Montero, 2012; Ñaupas Paitán, Valdivia Dueñas, Palacios Vilela, & Romero Delgado, 2018; Sandoval, 2009), el cual, fundamentado en las ideas de Freire, revive el término de Investigación Acción Participativa que fue usado primeramente por Marja-Liisa Swantz en un informe producido en Tanzania en relación a un proyecto donde incorporó los conocimientos provenientes de la comunidad participante (Montero, 2012).

La distinción entre la Investigación Acción (IA) y la Investigación Acción Participativa (IAP) radica en quién decide cuáles son los cambios por realizarse y en cómo se da el vínculo entre quien investiga y las personas participantes; en la primera, la producción de conocimiento se genera y emana de un solo polo de relación, las personas investigadoras, y en la segunda, ambas voces se unen y discuten, preguntan y responden, opinan y disienten o concuerdan, intercambian, toman decisiones y desarrollan instrucciones, así se cumple el proceso freiriano de praxis donde la práctica genera teoría y esa teoría genera nuevas prácticas (Montero, 2012).

Complementado la diferenciación entre la IA e IAP, según Contreras en Durston & Miranda (2002) la primera propone la aplicación rigurosa del método científico por parte de un equipo técnico, que a partir de un diagnóstico de la realidad comunitaria diseña la investigación,

sus objetivos y el método, ya sea para la recolección y/o contrastación de los datos de investigación o para la implementación de las estrategias a seguir, incluye la participación parcial de la comunidad. Los resultados son organizados, sistematizados e interpretados por el equipo de investigación y estos deben ser devueltos a la comunidad estudiada. En cambio, la IAP, concede un carácter protagónico a la comunidad en la transformación social que necesita y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por las propias personas afectadas. El rol de la persona investigadora sería de dinamizadora y orientadora del proceso.

Se tiene que decir, que no hay un consenso por parte de algunas personas autoras en la definición de la Investigación Acción Participativa, por ejemplo, en un análisis realizado por Ahumada, Antón, & Peccinetti (2012) sobre la IAP en 30 artículos de diferentes revistas científicas identifican las distintas conceptualizaciones que le otorgan, y a partir de ese análisis, reconocen las dimensiones de la IAP (tabla 14).

Tabla 14. Definiciones de la investigación Acción Participativa, Según Ahumada et. al. (2012)	
Definiciones	Dimensiones de la IAP
*Como proceso: dinámico, educativo, colaborador y continuo de investigación-intervención-participación, de reflexión acción-reflexión.	*enfatisa en considerar a la IAP como un proceso simultáneo y continuo de investigación-educación-acción, ligado a la autogestión, el cambio o la transformación.
*Como metodología: cualitativa, participativa, alternativa de corte cualitativo, complementaria al análisis crítico de la vida cotidiana, para la construcción conjunta, dentro del proceso vivencial.	*conlleva en sí un aprendizaje mutuo que beneficia a los distintos actores/agentes.
*Como método: de investigación cualitativa, pedagógico de acción, de investigación social, que posibilita procesos educativos y de autogestión	*proporciona un aprendizaje experiencial activo de los participantes e investigadores, teniendo una participación con relación al cambio social, la transformación social y/o política; en la actuación sobre problemas para encontrarles soluciones; en la investigación o el empoderamiento (individual, del grupo de participantes o comunidad).
*Como enfoque: de investigación, de investigación cualitativa, colaborador para realizar investigaciones —y no una metodología específica de investigación—	*con relación a la participación, algunos autores proponen una clasificación de los niveles de IAP, en la que el grado de participación de la comunidad o grupo determina el nivel (alto, medio o bajo) identificando distintas modalidades de participación
*Como herramienta: de investigación, de intervención o de comprensión; y como aproximación metodológica.	
*Como investigación: que subraya el diálogo entre los investigadores y los usuarios y un compromiso para la educación y el cambio social. Para algunas ramas de la Psicología, como la Psicología Política y la Psicología Social Crítica, la IAP es un instrumento de la lucha política latinoamericana.	
*En menor medida, otras definiciones de IAP la presentan como subdominio de la investigación, modalidad latinoamericana de Investigación Acción, actividad de investigación, estrategia de formación e investigación y cambio social, estrategia de incremento de poder, apuesta teórica y metodológica, tipo de estudio o recurso participativo.	

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada et. al. (2012, pp. 29-31).

Fals Borda, como el mayor exponente de este tipo de investigación (Montero, 2012), delimita su campo de acción al trabajo popular, aunque recurre a Paulo Freire, brinda una visión particular en como entiende la participación y la relación que se entabla con las personas con las que se realiza la investigación.

Este autor presenta una conceptualización distintiva sobre la Investigación Acción, de primer momento no la identifica como participativa, para él, es un “complejo metodológico que reconoce vinculaciones mutuas entre teoría y la práctica social con fines de producir cambios radicales no solo en la sociedad, sino en la ciencia” (Fals Borda, 1981, p. 27). Igualmente, la identifica como un procedimiento para estimular la ciencia popular o el saber cultural del pueblo, donde se une, el conocimiento y la acción, o la teoría y la práctica.

La persona investigadora no debe camuflarse con el pueblo, como suele darse en ciertos tipos de estudios etnográficos, esto lo percibe como una falta de respeto hacia las personas, sino que los “intelectuales orgánicos”, como él les nombra, capacitan a las personas para que se vuelvan “autoinvestigadores” y de manera autónoma solucionen sus problemas.

Sus trabajos se encaminaron a la revalorización de la ciencia popular o ciencia del pueblo, o sea, su intención era que las bases populares (la ciudadanía, el campesinado o los pueblos originarios), apreciaran sus saberes populares o folklore, al que define como el

conocimiento empírico o práctico de sentido común, que ha sido proyección cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquél que ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece a los hombres (...) el saber popular o folklórico tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. (Fals Borda, 1981, p. 22; 1997, p. 91 y 95).

Como se ha venido comentado para Fals Borda (1981) el trabajo de investigación acción se enmarca en el trabajo con el pueblo, pero aclara, que lo llama de esa manera sólo con la intención

de facilitar la comprensión de sus argumentos puesto que acepta que este incluye un grupo de personas heterogéneas.

Desde su perspectiva la correlación entre teoría y práctica es una actividad productiva original de la praxis, que es aquella, “que regula el intercambio material de la especie humana con medio ambiente rural” (Fals Borda, 1981, p. 35), esta manifestación ancestral es una característica de los grupos populares donde articulan la naturaleza y el medio ambiente regional específico.

Por otro lado, argumenta que la ciencia hegemónica, comúnmente conformada por una minoría de personas que brindan las reglas, métodos y técnicas para validar la construcción del conocimiento, monopoliza y desmerita los aportes de la ciencia popular. Los individuos considerados cultos se apoderan del saber popular, sus técnicas o arte y los hace pasar como un aporte novedoso para la comunidad científica. Agregando que, “no existe valor absoluto del conocimiento científico ya que su valor variará según los intereses objetivos de las clases envueltas en la formación y acumulación del conocimiento, esto es, en su producción” (Fals Borda, 1997, p. 89), y al ser personas, la supuesta objetividad se ve cuestionada porque “quedan sujetas a sus motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico” (Fals Borda, 1997, p. 89).

Desde su visión, muchos aportes de la ciencia han partido del mundo de la gente común, como los filmes de Cantinflas o Chaplin, las tragedias de Shakespeare, las interpretaciones newtonianas de Kant, que reflejaban el sentido común de su época, Galileo con su “De Motu” una teoría del ímpetu que era la expresión técnica de la opinión sobre el movimiento que venía desde el siglo XV, y Foucault, que encuentra en la dimensión popular elementos para la construcción de su “historia viva” que postula en su arqueología del saber (Fals Borda, 1981, 1997).

Señala Fals Borda (1997) que la IA que se realizaba en Europa y en los Estados Unidos, o al menos en Colombia, era inaplicable en la realidad con el campesinado, las personas obreras y pertenecientes a pueblos originarios, porque al ser demasiado especializada o parcelada, no permitía entender los fenómenos cotidianos. Al mismo tiempo, la caracteriza de ser dogmática al tener como propósito la defensa de los intereses burgueses. Por esos motivos, su propuesta metodológica de la IA es de cohorte latinoamericano, que adaptó con los postulados europeos y anglosajones, con la intención de transformar las sociedades características de América Latina agobiadas por las desigualdades, las injusticias, la pobreza, la exclusión, la opresión, la violencia, entre otras tantas más (Montero, 2012).

Es notorio el desacuerdo del autor con los postulados positivistas que envolvían las prácticas de la IA, la que enlaza con la ciencia social crítica. Considera que, así como existe una ciencia hegemónica (burguesa) se puede crear una ciencia del proletariado que venga de las bases, aunque reconoce que como tal no pudo lograrse por las ideas y las prácticas de las personas investigadoras o de las mismas personas del pueblo que fueron partícipes en la investigación.

Tampoco desmerita los aportes del paradigma dominante, sólo propone que el método y técnicas sean participativas, dialógicas, reflexivas y que permitan cambios, la teoría por sí sola no es suficiente, expresa:

la investigación activa no se contenta con acumular datos como ejercicio epistemológico, que lleve como tal a descubrir leyes o principios de una ciencia pura, ni hacer tesis o disertaciones doctorales porque sí. Ni tampoco investiga para propiciar reformas, por más necesarias que parezcan, o para mantenimiento del statu quo. En la investigación activa se trabaja para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad, para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario. (Fals Borda, 1997, p. 37)

Por ello, la ciencia debe servir a la “inserción crítica en el proceso social” (Fals Borda, 1997, p. 19) que no solo lleve a la recuperación de información o datos, sino a contribuir al logro de las metas de cambio de tales grupos.

En dicho proceso de investigación activa, se requiere la inserción crítica de la persona investigadora, lo que significa que se corresponsabilizará con el compromiso social de las masas organizadas, reconociéndolos como sujetos capaces de transformar su mundo, por consiguiente, se establece una relación simétrica entre todas las personas implicadas.

El método dialéctico que propone (Fals Borda, 1997, p. 24) consiste en:

- 1) Propiciar un intercambio entre conceptos conocidos o pre-conceptos y los hechos (o sus percepciones) con observaciones adecuadas en el proceso social.
- 2) Se sigue con la acción a nivel de la base para constatar en la realidad del medio lo que se quería conceptualizar.
- 3) Se retorna a la reflexión sobre ese conjunto experimental para deducir conceptos más adecuados u obtener mejores luces sobre viejos conceptos o teorías que así se adaptaron al contexto real.
- 4) Volviendo a comenzar el ciclo de investigación para culminarlo en la acción.

Estos pasos y ritmos podrían ejecutarse ad infinitum.

Este ritmo de reflexión-acción se realizaba por turnos, se separaba las etapas la acción y la reflexión, “practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo” (Fals Borda, 1997, p. 51), tanto personas investigadoras, como las masas, se implican en la etapa activa como reflexiva, teniendo como línea de acción las necesidades reales de las bases.

Es decir, el proceso metodológico consistía en

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

propiciar un intercambio entre conceptos y hechos, se realizaban observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para determinar la validez de lo observado, vuelta a la reflexión según los resultados, y la producción de pre-conceptos o planteamientos ad hoc a un nuevo nivel, con lo cual podría reiniciarse el ciclo rítmico de la investigación-acción, indefinidamente. (Fals Borda, 1997, pp. 29-30)

El asunto era lograr la congruencia entre lo observado en las prácticas, lo reflexionado y los cambios concretos.

Referente a las técnicas, como se señaló, no rechaza las usadas desde el positivismo, de hecho, menciona que esta ha sido una suposición errónea que ha llevado a la desorientación de su postura metodológica, sino que se trata de darles un nuevo sentido, que permitan una vivencia de experiencia participativa, de consenso y de necesidades de transformación compartidas. Incluso, pueden emplearse para el conocimiento del contexto, pero no pueden ser suficientes para la comprensión de la realidad de los grupos. Su función principal será, volverse medios de defensa ideológica a favor del pueblo y contrarrestar el proceso de dominación por parte de las clases dominantes.

La praxis es “una unidad dialéctica formada por teoría y práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (Fals Borda, 1997, p. 28). La entiende como una “acción política para cambiar estructuralmente la sociedad” (Fals Borda, 1997, p. 29), que difiere de la postura positivista que la ve como un medio instrumental de control y manipulación racional de los procesos naturales y sociales. Se trata de un paradigma alternativo que une la investigación social y la acción política para hacer más eficaz la práctica y alcanzar mayor comprensión de la realidad.

Desde este punto de vista, la realidad es dinámica, histórica y no neutral, como la concibe el paradigma sociocrítico, por ello, requiere ser cuestionada para el reconocimiento del pasado histórico condicionante que coloca a las personas en estado de explotación o subordinación.

Después de la experiencia obtenida en su trabajo con el campesinado o con el pueblo en Colombia, propone algunas características metodológicas de la Investigación Acción en el contexto del trabajo comunitario (tabla 15).

Tabla 15. Características de la Investigación Acción Participativa según Fals Borda (1981, 1997)	
Metodologías	Rasgos
1. Autenticidad y compromiso	<p>-Se evita la mimetización con el pueblo, el intelectualismo y el objetivismo, los investigadores deben mostrar honestamente el compromiso que les motiva para unirse a la causa, o ponerse al servicio de las necesidades de los movimientos populares.</p>
2. Antidogmatismo	<p>-Evitar desde los intelectuales-investigadores la aplicación con rigidez de los principios de la organización política y la alienación reinante que muchas veces se trae desde la formación universitaria, lo que impide una liberación real de las bases populares.</p> <p>-Se crean grupos de referencia constituidos por los campesinos, obreros e indígenas, que en algún momento no dependieran de los intelectuales investigadores.</p> <p>-Se reflexiona el peso de la alienación de los sujetos por la realidad capitalista, se busca la interpretación científica de su propia realidad.</p> <p>-Este es un aspecto difícil de lograr, porque se tiende a determinar las acciones que el pueblo debe realizar y a ejercer una “ciencia para el pueblo y no del pueblo” en la que las personas realmente defiendan sus propios intereses.</p>
3. Devolución sistemática	<p>-Es la técnica de la desalienación y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular, siempre se debe dar a conocer primero a las bases los resultados de las investigaciones, esta implica:</p> <p>*diferencial de comunicación (primera regla), se devuelve materiales ajustados al nivel político y educativo de los grupos base que habrían suministrado la información o con los que hizo la inserción investigativa y no del nivel político de los cuadros formados que comúnmente eran más avanzados. Este primer punto, se dividía en tres niveles de comunicación, que iban de lo más simple a lo más complejo. En el nivel I se utilizaban comics sencillos, después materiales audiovisuales, filminas, transparencias, grabaciones, conjuntos musicales y dramáticos del propio pueblo; nivel II, se publicaban los mismos textos a un nivel más complejo y completo para los cuadros; y el nivel III, los mismos temas tratados a nivel descriptivo y teórico más general, tomando en cuenta los contextos nacionales y regionales, dirigida a los intelectuales comprometidos.</p> <p>*simplicidad de información (segunda regla) exigía expresar los resultados de una manera sencilla y accesible para todos, evitando la terminología complicada y esotérica.</p> <p>*autoinvestigación y control (tercera regla) el control de la investigación debe ser por los movimientos de base y el estímulo a la autoinvestigación, ningún intelectual determino por sí sólo lo que debería investigar, sino que se llegó a definirlo en consulta con las bases populares y sus cuadros (grupos de referencia) y tomando en cuenta las necesidades y prioridades de la lucha campesina, para este fin se usaron técnicas dialógicas y se rompió la separación entre el objeto y sujeto de la investigación.</p> <p>*vulgarización técnica (cuarta regla) reconocimiento de la generalidad de las técnicas científicas más simples de investigación y colocar éstas al servicio de los cuadros campesinos. Eso conlleva, dar cursos de metodología corriente de la investigación a los cuadros más adelantados, para que rompieran su dependencia de los intelectuales y realizarán fácilmente autoinvestigación.</p> <p>-Se evita la arrogancia intelectual, se prioriza la voz de las bases populares antes silenciada y reprimida.</p>
4. Reflujo de intelectuales orgánicos	<p>- No todo proceso pedagógico político se redujo a recuperar críticamente la historia y devolverla sistemáticamente a las bases campesinas, se realiza un reflujo dialéctico o "feedback" de las bases hacia los intelectuales comprometidos, esta como estrategia para la búsqueda e identificación de la ciencia del pueblo. Una consecuencia y condición de este reflujo es la necesidad de diferenciar papeles (roles) en el terreno, en tal forma que el científico o investigador no tuviera que recurrir a camuflarse de campesino u obrero, sino que fuera reconocido y respetado por las bases y sus organizaciones políticas y gremiales como quien era.</p>

	<p>-Se constituyen grupos de referencia conformados por campesinos, obreros e indígenas de mayor preparación que estuvieran involucrados en sus tareas agitacionales, con el fin de desplazar a los grupos de referencia constituidos por académicos y profesores universitarios (la élite dominante).</p> <p>-Los intelectuales orgánicos coadyuvan a la articulación entre lo específico regional y lo teórico general o nacional, para producir una visión totalizante e integrada del conocimiento adquirido, se vuelven agentes del proceso dialéctico entre el conocimiento empírico, vital y práctico de las bases y el desarrollo de la ciencia como proceso totalizador y constante, para que así, su voz antes silenciosa, adquiriera una nueva resonancia.</p>
5. Ritmo reflexión-acción	<p>-Las principales responsabilidades de los investigadores (intelectuales orgánicos) es la de articular el conocimiento concreto al general, el de la región a la nación, la formación social al modo de producción y viceversa, la observación a la teoría y, de vuelta, la de ver en el terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas.</p> <p>-Para que esta articulación sea eficaz, se requiere adoptar un determinado ritmo en el trabajo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica. El conocimiento avanza como en una espiral continua en que se procede de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, todo en contacto permanente con las bases. De éstas se reciben los datos; se actúa con ellas; se digería la información en un primer nivel; y se reflexionaba a un nivel más general. Luego se devolvían los datos de manera más madura y ordenada, se estudiaban los efectos de esta devolución; y así indefinidamente, aunque dentro de plazos prudenciales determinados por la lucha misma y sus necesidades.</p>
6. Ciencia modesta y técnicas dialógicas	<p>-Las condiciones mínimas para el desarrollo de este ritmo y del reflujo cultural de las bases hacia la minoría científica orgánica pueden reducirse a dos ideas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La ciencia puede avanzar hasta en situaciones más modestas y primitivas y que, en efecto, en las condiciones populares se encuentra la modestia en el manejo del aparato científico y en la concepción técnica (se descarta especialmente el empleo de instrumentos sofisticados y se prefiere el uso de elementos locales, económicos y prácticos). 2. El investigador debe: a) descartar la arrogancia del letrado o del doctor, aprender a escuchar discursos concebidos en otras sintaxis culturales, y asumir la humildad de quien realmente desea aprender y descubrir; b) romper las relaciones asimétricas que se imponen generalmente entre entrevistador y entrevistados para explotar unilateralmente el conocimiento de éstos; y c) incorporar a las gentes de base, como sujetos activos, pensantes y actuantes, en su propia investigación. <p>-Ciencia modesta y técnica dialógica o participante se construyen así en referencias casi obligatorias para todo esfuerzo que busque estimular la ciencia popular o aprender del saber y cultura del pueblo para multiplicarlo a nivel más general. Es lo que se pretende con el método de Investigación Acción en su modalidad participante radical (IAP) con el apoyo de las ciencias emergentes y subversivas.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Fals Borda (1981, 1997)⁴²

Señala Fals Borda (1997) que, a pesar de los esfuerzos, los principios de esta modalidad participante radical (IAP) no se lograron en toda la extensión de la palabra, pero que se presentaron muchos avances, como:

- A. El arma cultural como elemento de transformación: las masas comenzaron a organizarse, movilizándose para la lucha rompiendo esquemas transmitidos por la burguesía.

⁴² Se ha respetado el manejo del autor al usar investigadores en términos de masculino genérico

- B. Recuperación crítica de la historia: analizaron el pasado para identificar las resistencias previas, a fin de actualizar los elementos que permitan dar continuidad a la lucha.
- C. Lucha y violencia de clases: se enriqueció el conocimiento ideológico y político de las clases populares para que generarán transformaciones y lucharán contra la represión y la violencia ejercida desde las clases dominantes.

La validez de la puesta de la IAP con las clases populares la brindan los resultados objetivos en la práctica social y política, lo cual, supera la apreciación subjetiva, la denomina “praxis de validación”, ya que la investigación acción es una labor política, que tiene la intención de producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política. Para ello es fundamental entender qué papel juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo; y las organizaciones, instituciones, sindicatos y partidos políticos como protagonistas históricos, receptores y contralores del trabajo investigativo, ambos ámbitos configuran el proceso de transformación social y cultural.

Como se observa, para Fals Borda (1981,1997) el sentido común juega un papel preponderante, aunque se identifica una tendencia a romantizar o idealizar el saber popular. Lo interesante de cómo lo mira, es la creación de una unidad entre el saber científico y el saber popular, pero, con la intención que en algún momento las bases no dependan del acompañamiento de la persona investigadora (intelectuales orgánicos) para seguir con su lucha.

Al final, reconoció la dificultad de que las bases populares lograran esta autonomía puesto que llegaban a ser influidas por los conflictos económicos, sindicales, institucionales, además, de su predisposición a dogmatizar nuevamente el conocimiento y la ciencia. Concluye, que la construcción de una ciencia del proletariado quedó inconclusa.

Al imaginar cómo podría usarse la propuesta de Fals Borda (1981,1997) para la coeducación, se reconoce que sería complicada su replicación, porque al estar en un ámbito educativo el nivel de reflexión superaría el sentido común, de hecho, lo recomendable es que se supere el imaginario social que esta mediado por la ideología de sexo/género, en suma, se sigue la misma línea de que alguien o un equipo experto tome la principal responsabilidad de propiciar las acciones de cambio.

De igual forma que en las IA en el marco de la coeducación, los procesos de mejora en la IAP, según la experiencia de Fals Borda, no se continúan, así que, se debe seguir con la búsqueda de una metodología congruente con el problema y el paradigma de donde está situada esta investigación.

2.3.4 Investigación Acción Participativa escolar (IAPe), una propuesta para implementar la coeducación desde un enfoque inclusivo y crítico feminista

Restrepo Gómez (2002) identifica dos tipos de IA dirigidos al ámbito escolar, uno, es la Investigación Acción Escolar (I-AE) y otro, la Investigación Acción Pedagógica (I-A-Pedagógica), la primera corresponde a la indagación y transformación de procesos escolares en general y la segunda, encaminada a la práctica pedagógica del profesorado.

Al respecto, se considera que por experiencia en el campo escolar, en educación básica al menos, la gestión escolar está estrechamente ligada a la pedagógica, las decisiones que se toman a nivel escolar influyen grandemente en la práctica docente, más cuando el ejercicio que se hace en muchas escuelas, basado en los lineamientos sobre la gestión escolar, es construir un colegiado técnico o Consejo Técnico Escolar (CTE) donde se revisan las necesidades o problemáticas en todos los ámbitos de la gestión (esto incluye a la comunidad en general, las necesidades educativas

del estudiantado y la formación del profesorado) para la planeación de acciones de mejora, de ahí se desprende el proyecto institucional donde se concretizan esas acciones de transformación.

Lo anterior se comenta porque se piensa que no deberían estar separados el ámbito de gestión escolar y el pedagógico, ya que si no existe congruencia entre ambos, no se hablaría de que la escuela formara una sola unidad, esta se entendería fragmentada y delimitada por esferas de acción, cuando en la realidad ambas confluyen y dan sentido a las prácticas escolares, asimismo, porque se creería que lo relacionado a la gestión sólo compete a las figuras directivas, y lo pedagógico al profesorado, y no es así, sumándose al supuesto, que estas no tienen ninguna influencia en la práctica docente, cuando realmente son un factor determinante en la dinámica escolar, lo que fue explicado con mayor puntualidad en la importancia de la figuras directivas para promover la coeducación y la inclusión educativa.

En una experiencia reciente sobre la aplicación de la Investigación Acción Participativa en la escuela, se encuentra la expuesta por Rodríguez Vargas (2021), donde, retoma los aportes de Paulo Freire como antecedente, pero, se basa en la metodología de Oscar Jara Holday (1994) denominada *¿Cómo sistematizar? Una Propuesta en Cinco Tiempos*; y, en la Estrategia Pedagógica-IEP de Marco Raúl Mejía.

La finalidad de su investigación fue la promoción de “ciudadanías comprometidas con la transformación de las condiciones de injusticia y dominación en la sociedad” (Rodríguez Vargas, 2021, p. 24). Hace una vinculación entre el trabajo pedagógico y el ámbito comunitario con mira a mejorar las condiciones de un área verde importante en el lugar, de esta manera, enlaza el propósito educativo de la asignatura de Ciencias Sociales y la problemática socioambiental concreta que propuso el estudiantado, usa los principios emancipadores y participativos de la IAP, pero como se mencionó, se apoya en otras metodologías.

Señala que la investigación Acción Participativa- IAP Escolar posibilita el aprendizaje al promover la investigación sobre el contexto inmediato, combina teoría con la praxis (para ella praxis es sinónimo de práctica) con la intención de que las comunidades se movilicen para transformar su territorio, y “deconstruye la separación de sujeto-objeto propia de los procesos positivistas en los cuales la comunidad es tomada como objeto para la producción de conocimiento” (Vargas, 2021, p. 22).

Así, su propuesta consiste en una investigación desde el aula, delimitada al problema socioambiental, en la que la comunidad escolar se convierte en un sujeto que investiga su propia realidad-contexto para proponer acciones colectivas de mejora. La sistematización de la investigación la divide en tres fases: sensibilización, exploración e investigación social.

En la fase de sensibilización hace una búsqueda, reconocimiento y problematización de los saberes teóricos sobre el tema y del ecosistema a intervenir, teniendo la intención de indagar los conocimientos prácticos y saberes tradicionales presentes en el estudiantado y la información inicial acerca del ecosistema a transformar. Reconoce que, en un principio, anticipó un ejercicio para el abordaje de esta fase, pero al final se desvinculó de manera teórica y práctica de la investigación, determinando como el inicio de dicha pesquisa el recorrido que cada estudiante hizo para diagnosticar las problemáticas en su comunidad, valorando cuál sería el ecosistema prioritario por atender.

Es interesante observar que la fase de transformación se limita al diseño de la propuesta de cambio, ya que, según lo revisado hasta el momento sobre la IA, la puesta en práctica es prioritaria, no sólo es sugerir qué se puede hacer para mejorar la realidad concreta, sino que se ejecutan acciones.

No se quiere señalar que lo que hizo Rodríguez Vargas (2021) no sea IAP, lo que se destaca de su trabajo es su compromiso de transformación y participación relacionado con los aprendizajes curriculares, en este caso, la concienciación del cuidado del medio ambiente.

Por eso, se coincide con Flores Kastanis, Montoya Vargas, & Suárez (2009) que no es conveniente llegar a un acuerdo sobre una única y excluyente definición de la investigación acción participativa en educación (IAPE) en América Latina, tampoco un lenguaje radical, dogmático, excluyente u ortodoxo, sino, continuando con los aportes de Freire y Orlando Fals-Borda, se necesita un encuentro dialógico entre los actores del campo de la IAPE donde se celebre las diferencias y se defina como una medida de acción política de reversión del statu quo.

Tales personas autoras, se muestran de acuerdo en que el trabajo de Freire es de relevancia para comprender el sentido de la investigación acción participativa en educación (IAPE) y enuncian su poca presencia en publicaciones académicas, por eso luchan por la reivindicación de esta propuesta metodológica invitando a que se tome el atrevimiento de usarla en América Latina.

Por todo lo recorrido, se piensa pertinente proponer un diseño metodológico que este contextualizado en la escuela, entrelazado a la redefinición de coeducación como modelo inclusivo, que tome como sustento los planteamientos de Paulo Freire, los principios de la vertiente emancipatoria, participativa y crítica, y que tenga un enfoque feminista, en razón de que se pretende el desmantelamiento de la realidad sexista, androcéntrica y patriarcal, la cual, se ha nombrado Investigación Acción Participativa escolar (IAPe).

Las contribuciones de Freire (1969/2011, 1973, 1975) son relevantes porque se dirigen al ámbito educativo. De esta manera, la directriz de la IAPe es una “educación problematizadora” (Freire, 1973), que a diferencia de la “educación bancaria” en la que se mantiene la “inmersión” a

la realidad, esta implica un “acto permanente de descubrimiento” e involucra un proceso de “emersión” de las consciencias dando como resultado una “inserción crítica” en la realidad.

La postura crítica de Freire (1969/2011, 1973) es una opción para generar procesos de liberación y autonomía. La educación problematizadora que menciona permite crear mecanismos reflexivos que coadyuvan a la transformación de la realidad. Se parte de que el profesorado identifique la inmersión social en la que se encuentra, y por medio de la educación, tome distancia críticamente para analizarla y cuestionarla (emersión), y después, se inserte nuevamente en ella con el compromiso de erradicar desigualdades.

Vinculando este proceso de inserción crítica (Freire, 1969/2011,1973) con el tema en cuestión, se comienza con el reconocimiento del proceso de socialización de esas ideas de masculinidad y feminidad que tienen como principio la reproducción de estereotipos de género y/o el statu quo del sistema sexo/género (inmersión), para que sean cuestionadas en ese “desvelamiento de la realidad” (Freire, 1973) teniendo como lente la perspectiva de género crítico feminista⁴³ (emersión), esto con la finalidad, de diseñar y realizar acciones para su erradicación en la escuela (inserción crítica).

La IAPe conserva las características que resume Montero (2012) sobre la Investigación Acción Participativa (tabla 16), pero adecuadas a las condiciones y procesos que se dan al interior de la escuela, tanto a nivel gestión como pedagógico.

Tabla 16. Características de la IAP según Montero (2012)

1.	Necesita de la participación de la población durante todo el proceso
2.	Su objetivo es la transformación de la vida, del entorno y de la sociedad

⁴³ Se le nombra así debido a que debe superarse la definición de perspectiva de género que sólo se centra en las mujeres o en las relaciones de género únicamente en términos binarios, como son las usadas por González García (2017) citando a Samara de las Heras Aguilera, o las de Serret & Méndez Mercado (2011). Se trata, de devolverle su sentido político (Belausteguigoitia, 2011) que no se desmarque de la teoría feminista que le dio origen (Biglia, 2014; Cubillos Almendra, 2014) y promueva procesos de transformación de ese sistema opresor basado en el sistema sexo/género.

3.	Produce y necesita el compromiso conjunto de agentes externos e internos respecto de la transformación a producir
4.	Es un modo de conocer y actuar para producir cambios beneficiosos y es llevado a cabo por las personas afectadas por una situación y por los agentes externos
5.	Reconoce a la producción de conocimiento como parte del quehacer de la población
6.	Fomenta el desarrollo del saber popular y enriquece el saber científico
7.	Es un proceso dialógico y dialéctico
8.	Es un proceso reflexivo que produce procesos de concientización.
9.	Populariza técnicas de investigación
10.	Desarrolla la capacidad creativa.
11.	Une teoría y práctica. Praxis
12.	Parte de los problemas concretos definidos desde la comunidad
13.	Es un proceso fortalecedor de comunidades y grupos.
14.	Las personas participantes tienen control sobre el proceso, así como el poder de opinar y decidir. Es crítica.
15.	Es una experiencia educativa en la cual se brinda aprendizaje sistemático y a la vez abierto a lo inesperado, tanto para los agentes externos como internos.
16.	Mobiliza a las comunidades y grupos para la solución de sus problemas como sociedad civil.
17.	Enseña a todos los participantes a escuchar, y a hacerse escuchar; a expresar sus deseos y a permitir que otros hagan lo mismo.
18.	Es un proceso de formación de ciudadanía
19.	Es un proceso político, en el sentido propiamente dicho del término
20.	Pone énfasis en el trabajo con grupos oprimidos, excluidos o explotados
21.	Tiene aspectos hermenéuticos
22.	Devuelve el conocimiento producido tanto a la comunidad productora como la comunidad científica

Fuente: Elaboración propia con base en Montero (2012, p. 146)

Una de las peculiaridades de esta propuesta metodológica es diferenciar el rol del agente externo como responsable de la investigación con el papel del profesorado como persona investigadora.

En el trabajo comunitario o popular, y en algunas experiencias de la IA en el contexto coeducativo, es requerida una persona investigadora externa que promueva, oriente y acompañe el proceso de cambio. En la visión de Fals Borda, en algún momento debe prescindirse de esta figura para lograr una autonomía de gestión comunitaria por parte del pueblo, que al final, no se pudo lograr⁴⁴.

⁴⁴ Como se expuso, de la misma manera sucedió en la Investigación Acción coeducativa, en muchos centros al no tener ese constante acompañamiento del agente externo o de un equipo responsable se dejaban de realizar las prácticas que había permitido iniciar cambios hacia la coeducación. Se deduce, que la causa principal es la manera en que se da la etapa de sensibilización, un símil a un proceso común de capacitación docente y es ahí donde encontramos la relevancia de la educación problematizadora de Freire y la característica participativa de la IAP.

Pero en la escuela, cuando el o la docente investiga no es una persona extraña, conoce la dinámica escolar, es integrante de un colectivo determinado, de un gremio, de una organización, de un contexto, o sea, pertenece a una cultura institucional. Cuando el profesorado actúa en su propio campo de injerencia o de atribuciones, tiene la ventaja de saltar un paso normalmente solicitado en ciertos métodos de investigación, como es el ganarse la confianza de las personas que participan en el estudio. Por eso, cuando se habla de investigación educativa en la que el docente o figura directiva la realiza en su espacio laboral, le da ciertas particularidades a la pesquisa.

Por ejemplo, al ser supervisora escolar, incluida en el grupo natural formado, se evitaría el proceso de aceptación y confianza que tendría que hacer la persona investigadora externa. Sumado a ello, se revaloriza la función del docente como persona investigadora, que, con la debida preparación, puede llevar a cabo una investigación sistemática con fundamentos tanto epistemológicos como metodológicos. Asimismo, esto enriquece el desempeño de la función supervisora porque una de sus principales tareas es la de favorecer “la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión desde su ámbito de responsabilidad, para centrar su atención en la formación integral de los alumnos” (SEP, 2020)⁴⁵.

A partir de este supuesto, la relación con las personas que deseen sumarse a la investigación es de un trabajo entre pares, entre iguales, inter-docente, o entre maestros y maestras que piensan interesante el tema e importante generar acciones de transformación en sus escuelas.

⁴⁵ Cumpliéndose así un doble beneficio de la beca-comisión, ser un espacio de profesionalización docente, y generar procesos de mejora en el contexto educativo donde se está adscrito.

El rol de la persona investigadora es ser el “educador dialógico o líder revolucionario”⁴⁶, como le llama Paulo Freire. De este modo, tanto quien dirige la investigación como las personas participantes en ella, son sujetos que, como seres inconclusos, están siendo y se encuentran en una realidad histórica, que al igual que ellos, es inacabada (Freire, 1973).

Desde esta perspectiva, el proceso de transformación educativa no puede ser desde una “educación bancaria”, sino de asumir que el proceso de investigación es “con las personas y no para las personas”, una característica que es difícil de lograr según Fals Borda y Freire, el primero dice que por la tendencia de imponer ideas y acciones por quién dirige la investigación, y el segundo, porque a este le implica no absolutizar la ignorancia⁴⁷ (creer arrogantemente en que se sabe todo y que el otro no conoce nada y requiere ser educado), no ser alienante, dogmático, prescriptivo, antidialógico, considerar al otro un objeto y no un sujeto. Asimismo, que también tiene la posibilidad de aprender, liberándose y viviendo con los demás la experiencia de concienciación de la realidad para transformarla.

Se trata entonces, de promover la acción cultural, o sea, incentivar un verdadero proyecto donde las personas asuman su papel de sujeto en la aventura de transformar y recrear el mundo (Freire, 1975).

Por ello, el profesorado como persona investigadora se compromete en la transformación del microsistema (Bronfenbrenner, 1987) donde se encuentra, siendo esta, la gran diferencia en comparación con una persona investigadora externa, ya que al ser parte de la realidad educativa y ser afín a la postura sociocrítica, tiene la corresponsabilidad por la humanización de las personas

⁴⁶ Los términos tomados de Paulo Freire se entrecomillarán

⁴⁷ Freire (1973) expresa “No hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos” (p. 104) porque “nadie lo ignora todo, nadie sabe todo” (Freire, 1969/2011)

a través de una educación problematizadora, dándose de este modo, una intención revolucionaria verdadera.

Por supuesto que para que el profesorado de concreción real a la praxis y se vuelva una persona investigadora, requiere de la debida preparación. Eso implica pasar de un “verbalismo” o “palabra hueca” a “una inserción a la realidad” (Freire, 1969/2011) que es un análisis crítico, reflexivo sobre esta y sus contradicciones.

El rol del profesorado investigador consecuentemente será el de establecer una relación horizontal y multidireccional con las personas que se sumen a la investigación con la intención de “pronunciar el mundo”⁴⁸ (Freire, 1973).

Esa pronunciación conlleva la praxis, en el sentido de Freire, la acción y la reflexión se da al mismo tiempo, las personas son seres de relaciones y no sólo están en el mundo, sino con el mundo, característica de su apertura a la realidad (Freire, 1969/2011).

La praxis como proceso de emancipación, tiene dos momentos interrelacionados, en el primero, las personas van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación; y en el segundo, en que, una vez transformada la realidad, se vuelve un acto permanente de liberación (Freire, 1973)⁴⁹.

El asunto ontológico Freire (1975) lo clarifica de esta manera, para el objetivismo mecanicista, la consciencia es una mera “copia” de la realidad objetiva. Para el solipsismo, el

⁴⁸ Para Freire (1969/2011, 1973) es “existir humanamente” porque existir no es lo mismo que vivir, no sólo se está en el mundo sino con el mundo, el humano, es más que un animal que vive “en sí” que no tiene historia, ni conciencia, porque no puede discernir ni trascender, por eso, no puede transformar su mundo, “pronunciar el mundo” es simplemente praxis.

⁴⁹ Es necesario el líder revolucionario para iniciar el proceso de transformación, que, junto con las personas participantes, podrán tener la capacidad de problematizar al mundo y se formará un hábito construido por medio de la educación, así, cuando se prescindiera del mismo, el proceso de Educación Problematizadora lo continuarán por sí mismas lo que implica una emersión e inserción crítica.

mundo se reduce a una caprichosa creación de la consciencia. En el primer caso, la consciencia no podría trascender su condicionamiento por la realidad; en el segundo, en la medida en que “crea” la realidad, ella existe “*a priori*”. En ambos casos, el hombre no está comprometido en su transformación⁵⁰.

En la IAPe se entiende la praxis como revolucionaria, comprometida, responsable, dialógica, reflexiva (la que no se halla como un acto meramente mental, sino de concienciación de la realidad), activa, esperanzadora, transformadora, donde se encuentran seres en y con el mundo para transformarlo en búsqueda de una realidad justa y, por lo tanto, no opresiva.

En la praxis “la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente” (Freire, 1973, p. 162).

El activismo es la acción sin reflexión, el verbalismo es la reflexión sin acción, ambos son estados de una consciencia ingenua en la que se trata de manera simple los problemas, en que no se ha alcanzado una concienciación verdadera en un encuentro dialógico con las personas que se unen en una tarea común de descubrir y actuar.

Al relacionarlo con la presente investigación, el asunto será problematizar la realidad que ha sido naturalizada, que se piensa igualitaria, para desvelar una realidad que educa al alumnado en los estereotipos de género produciendo desigualdades, eso permitiría cuestionar libros de texto, el lenguaje, las relaciones establecidas con la comunidad, la gestión escolar, planeación didáctica, entre otros aspectos, por eso se apuesta a la educación como práctica de la libertad (Freire, 1969/2011) que supera el “fatalismo” que es la idea de que no hay nada que hacer porque todo está

⁵⁰ Cita que refleja explícitamente su postura Crítica-Marxista.

dado y lo único que queda es “ajustarse” o “acomodarse” a los mandamientos y representaciones socio-culturales. Igualmente, la acción y reflexión, no se separan; y su validez, radica en la “praxis de validación” de la que habla Fals Borda, que entiende que la acción política debe producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política.

Por otro lado, cuando se tuvo un acercamiento con las epistemologías feministas, se percata, que esta forma de hacer investigación y la propuesta metodológica de la IAPe comparten muchos de sus planteamientos, y que los aspectos en que se llegan a diferenciar enriquecen la metodología como el trabajo de investigación en general, por eso se sostiene que la IAPe, al mismo tiempo que presenta un enfoque crítico tiene uno feminista, lo que se tratará de explicar brevemente.

Se ha comentado que el feminismo siempre ha defendido el principio pedagógico de la coeducación (Tomé, 2001) y que este tipo de escuela es una aproximación a una epistemología feminista en el aula (Rodríguez Salamanca, 2020) o una propuesta feminista pedagógica (Delgado Ballesteros, 2015), por lo tanto, podemos afirmar que la temática en sí ya es de naturaleza feminista porque obedece a uno de sus tantos objetivos que es el de interpelar y “visibilizar las desigualdades estructurales de género a nivel social y educativo” (Bejarano Franco, Martínez Martín, & Blanco García, 2019, pág. 38).

Le debemos al feminismo el “desvelamiento de la realidad” (Freire, 1973) en la que se reconoce que la categoría de género juega un papel importante en la construcción de las personas, es un dispositivo que regula sus relaciones, y que muchas veces, a partir de ese criterio, se coloca en desventaja a ciertos grupos pensados como “diversos” o “distintos” a lo considerado hegemónico.

En ese sentido, las epistemologías feministas reconocen que la ciencia, o lo que se ha considerado “ciencia”, no ha quedado al margen de la reproducción del androcentrismo que privilegia la mirada desde un tipo de identidad que es un varón, blanco, rico, heterosexual, europeo o anglosajón, al mismo tiempo que racional, o sea, que tiene la capacidad de explicar “objetivamente” su mundo, un mundo fuera de él mismo (Blázquez Graf, 2008; Castañeda Salgado, 2019; Maffía, 2006 y Rocha-Sánchez, 2017). En suma, que este prototipo de ciencia se ha empeñado en buscar las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres para justificar las jerarquías entre ambos grupos sexuales en las que se coloca al segundo en subordinación con el primero.

Blázquez Graf (2008) y Maffía (2006) problematizan los resultados de algunas investigaciones sobre la condición biológica de las mujeres y señalan que muchos están basados en aspectos ideológicos más que científicos, porque en ellos, “se instala el sexismo como un sesgo fortísimo” (Maffía, 2006, p. 51), que las definen, como un ser “menos evolucionado” ya que “eran hombres a quienes su evolución física y mental se les había detenido en las primeras etapas del desarrollo” (Blázquez Graf, 2008, p. 101) y que de manera innata su temperamento se caracterizaba por un sentimiento maternal, puro, piadoso y compasivo (Maffía, 2006), algo ya mencionado y de coincidente con Ciccía (2022), Fausto-Sterling (1987, 1993, 2006, 2017), Fine (2010) y Rippon (2020).

Como se ha explicado, en todo este conjunto de “aportes científicos”⁵¹ se han construido las bases del determinismo biológico que es el “gran paradigma” que ha hecho estragos negativos

⁵¹ Se entrecorilla porque como bien señalan las feministas Blázquez Graf (2008) y Maffía (2006) estos contienen sesgos de género y muchos de esos resultados que se han generalizado para las mujeres en algunos casos ni siquiera tomaron en cuenta en sus muestras a personas de sexo femenino.

en muchas personas en sus condiciones sociales, culturales, políticas, educativas, entre otras que puedan identificarse, lo que tiene relación con esta investigación porque se ha explicado que se trata de identificar la ciencia y la pedagogía sexista para reflexionarla y evitar que se siga reproduciendo.

Las investigaciones “científicas” que buscan diferencias biológicas entre hombres y mujeres están sesgadas y pierden de vista las influencias contextuales e históricas de las personas. Si hacemos una analogía con el término de raza diríamos que como señala Besalú Costa (2002) es una teoría científica falsa, porque como bien reflexiona, no existe ese supuesto biológico, hereditario o innato que determine la diferencia racial, sino que el viejo racismo, ejercido por prejuicios y estereotipos permeados en un contexto socio-cultural, justifica el racismo, por eso dice que “las razas humanas, desde el punto de vista genético y biológico, no existen, sino que son una construcción social interesada para organizar la diversidad humana y legitimar determinadas desigualdades” (Besalú Costa, 2002, p. 55), algo similar pasa con la categoría de género, al hacer hincapié en las supuestas diferencias biológicas para legitimar la patologización y las desigualdades entre las múltiples identidades sexo-genéricas.

El autor también agrega lo importante de no caer en determinismos biológicos ni culturales, lo que es planteado igualmente por Freire (1997/2019), que dice, que “nosotros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan” (p. 94). Así se entiende la relación sexo y género, ni se es sólo biología, ni meramente un producto cultural, su constitución se presenta una relación compleja, dialéctica e indisoluble.

La investigación feminista, según Castañeda (2008) citada en Castañeda Salgado (2019):

es un proceso que se sustenta en las conceptualizaciones feministas y en el desarrollo de metodologías que rompen con los enfoques hegemónicos para alcanzar varios objetivos, entre ellos: desmontar el androcentrismo en la investigación; evidenciar las marcas del sexismo, el racismo, el clasismo, el etnicismo y otras formas de discriminación en los planteamientos básicos de la investigación; implementar procesos de generación de conocimientos centrados en la intersubjetividad; contribuir a la transformación radical de la ciencia y la academia; recuperar la noción de la ciencia como práctica social y del conocimiento científico como producto que debe ser socializado por ser parte de los satisfactores de la vida de los seres humanos; romper con el carácter instrumental de la ciencia y la investigación para recuperar la epistemofilia de las mujeres; demostrar que la transformación social no sólo es una aspiración utópica, sino que se puede impulsar en todos los espacios en los que actúan las feministas. (p. 20)

En la IAPe, la coeducación desde su perspectiva inclusiva, entiende y atiende la diversidad inherente al ser humano, reconociendo las múltiples prácticas discriminatorias que se generan por los criterios hegemónicos establecidos en los contextos, como señala Freire (1997/2019), enseñar exige rechazo de cualquier forma de discriminación, esto forma parte del pensar acertadamente donde “la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia” (p. 37), y que pueden estar interseccionadas Crenshaw (1991).

Por eso, sin pretender ser exhaustiva de la basta riqueza de las epistemologías feministas, se exponen otros puntos que tiene en común con la presente investigación, al mismo tiempo, que se precisan los aspectos disímiles que la enriquecen, para ello se usarán tres ámbitos que permiten sintetizar la intención señalada.

Primero, se comienza con la cuestión ontológica, que tiene que ver con la conceptualización de la realidad. Las epistemologías feministas entienden que el acercamiento a la realidad es desde un posicionamiento situado (Blázquez Graf, 2012; Haraway, 1995), por consiguiente, parcial.

La realidad esta mediada por el sexismo y el androcentrismo, lo que ocasiona una desigualdad entre las personas, esto nos lleva a comprenderla desde una perspectiva de género crítico feminista porque “quien emprende una investigación feminista no mira la realidad de la misma manera que una persona insensible a la problemática de la relación entre los géneros” (Bartra, 2012, pág. 71).

Así, la discusión se centra en poner en duda el paradigma positivista que la define como neutral, objetiva, estática, única, convergente y completamente aprehensible por el ser humano. Ante esta forma hegemónica de hacer ciencia, se contrapone una crítica desde las epistemologías feministas que señalan que a pesar de que este paradigma quiere percibirla en su totalidad solo ve una parte y pierde de su radar que la persona que investiga esta encarnada (porque el conocimiento pasa por el cuerpo) volviéndose una forma de pensar implicada⁵², o en pocas palabras, situada (Castro Sánchez, 2015).

Lo anterior se relaciona con el paradigma sociocrítico en el que está ubicada la IAPe porque en esta se reconoce que la realidad esta influenciada por los factores relacionados con lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros, por ende, ni es absoluta ni tampoco neutral y no puede ser susceptible a universalizar resultados.

Las epistemologías feministas entienden al género no solamente como un factor que está inmerso en la realidad social, sino también, que influye en la forma en que se construye el conocimiento, o sea, no sólo es entender que la realidad esta mediada por esta categoría, sino que debe reflexionarse sobre cómo esta atraviesa el quehacer investigativo.

De las tres aproximaciones teóricas de las epistemologías feministas, que son la teoría del punto de vista, el posmodernismo feminista, y el empirismo feminista (Blázquez Graf, 2012; Blázquez Graf, 2008; Francisco Amat, Lozano Estivalis, & Traver Martí, 2015), se puede decir, que se concuerda en que hay una forma particular de mirar la realidad por la propia experiencia de la persona que investiga, pero esta no es generalizada o exclusiva de una categoría identitaria,

⁵² Este concepto lo escuché y aprendí de una de mis maestras en el Doctorado, concretamente de la Dra. Rosa María González Jiménez. El que me parece una forma conceptual sencilla de entender los conceptos de encarnación, acuerpar, conocimiento situado y parcial, a los que hacen alusión los feminismos. Que lamentablemente falleció durante el proceso de elaboración de la presente tesis.

porque la categoría de género afecta de manera compleja a cada persona; hablar de una persona situada conlleva el reto de entender la diversidad o pluralidad de perspectivas de tantos “otros sujetos sexo-genéricos subalternizados” (Castañeda Salgado, 2019), por eso la postura de entender a la categoría de género en su sentido más amplio.

Tampoco se trata de caer en relativismos (como se le ha criticado al posmodernismo feminista), sino de reconocer los elementos materiales y simbólicos discriminatorios que sufren los grupos no hegemónicos o ubicados “fuera” de la identidad descrita, algo también expuesto, porque la perspectiva ecológica permite vislumbrar la intersección entre lo concreto y lo estructural (lo material y lo simbólico).

El segundo aspecto es la postura epistemológica, que refiere a la naturaleza de la relación entre la persona conocedora con aquello que puede ser conocido, implica definir el vínculo del sujeto o persona que conoce y el objeto de estudio o lo que puede ser conocido. Al respecto las epistemologías feministas entienden que la construcción del conocimiento se da de una manera intersubjetiva, en la que como señala Rocha-Sánchez (2017) está implicada la reflexividad porque involucra una

reflexión intersubjetiva, que supone pensarnos en la relación con los otros, y la manera en la que nuestro propio sentir y estar, estructura la relación que se establece entre quien investiga y quien es sujeto de investigación. Asimismo, puede plantearse como un acto de *colaboración mutua*, reconociendo que la investigación es un acto de co-construcción, y que quienes participan en una investigación también tienen esta posibilidad de pensarse a sí mismos/as, y de permear dicha relación⁵³. (p. 13)

Se trata pues, de “tomar conciencia, analizar y dismantelar los discursos y prácticas que sostienen relaciones asimétricas, colonizadoras y opresivas entre quien investiga y el sujeto de investigación” (Rocha-Sánchez, 2017, pág. 15). Lo mencionado es similar al pensar de Freire

⁵³ Las cursivas son de la autora

cuando explica que las personas en una relación de horizontalidad, de “sujeto-sujeto” en la problematización de la realidad, la transforman, porque adecuando un poco su decir, “nadie libera a nadie, ni nadie se libera en solitario. Las personas se liberan en comunión” (Freire, 1973), además de que el líder revolucionario no puede ser dogmático, ni debe utilizar a las personas para su beneficio.

De este modo la reflexividad se entiende en dos sentidos, uno personal o propio, que conlleva a corporalizar la experiencia desde ese Punto de vista concreto y específico, y el social, que refiere a la co-construcción del conocimiento con las personas participantes en la investigación.

En esa relación “sujeto-sujeto” es importante evitar el extractivismo, lo que invita a respetar las ideas construidas por las personas participantes y evitar que la prioridad sea la investigación, sino que sea el medio o el detonante para dar cuenta de todo lo que se hace desde “abajo” para iniciar procesos de transformación en un ámbito microsocioal como lo es la escuela, así, no se trata de extraer las ideas o la información sólo con la intención de ingresarlas al capital académico (Rodríguez & da Costa, 2019), sino que se vuelva un acto político, aspecto en esta en sintonía con lo que expone Freire y la IAPe.

El último y tercer ámbito corresponde a la pregunta metodológica, radica en cómo se puede conocer aquello que se pretende hacer objeto de estudio. La pregunta sobre la existencia de un método feminista, lo inicia y resuelve Harding (1998/2002) al señalar que no hay método distintivo de investigación feminista, más bien, se trata de darle un giro feminista a las formas metodológicas existentes o de crear o innovar maneras de conocer desde las contribuciones feministas

cuando decimos que puede y debe existir una metodología feminista, no nos referimos a que las técnicas de recolección y análisis de la información que se han usado hasta el momento tengan que ser descartadas, sino que apostamos por una práctica investigadora que sea coherente con los postulados feministas y que se repiense y rediseñe de acuerdo con las especificidades de la

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

investigación, su contexto, su finalidad y, por supuesto, el posicionamiento feminista asumido. (Biglia, 2014, p. 27)

Uno de tales supuestos es evitar el sexismo y el androcentrismo porque “una metodología feminista es necesariamente no sexista (que no discrimine en virtud del sexo) y no androcéntrica (no centrada en los varones⁵⁴)” (Bartra, 2012, p. 68). Esta investigación tiene como principio la reflexividad feminista porque no suma a ese conjunto de formas de investigar en las que se reproduce, sustenta, valida, justifica o se crean y recrean formas discriminatorias como lo es el sexismo.

Delgado Ballesteros (2012) expresa que la Investigación Acción participativa es una alternativa para los estudios feministas por tener como esencia la búsqueda de la transformación, en las que se puede trasgredir y dismantelar la discriminación y la opresión ejercida hacia las mujeres, aunque se complementaría, y a todas las personas que han sido consideradas subalternizadas por su condición sexo-genérica.

La investigación feminista es emancipatoria, dialógica, participativa, intersubjetiva, la relación entre la persona investigadora y las personas participantes es de horizontalidad, se construye con el encuentro continuo entre teoría y práctica, es reflexiva, compleja y creativa (Castañeda, 2019; Francisco Amat, Lozano Estivalis, & Traver Martí, 2015), lo que igualmente está en consonancia con la perspectiva de la IAPe.

De esta manera podemos afirmar que la IAPe tiene una perspectiva feminista, que está sumamente ligada a las formas metodológicas recomendadas en las epistemologías feministas y que puede ser un punto de encuentro entre la academia y el activismo ante

la necesidad de superar la distancia que se ha intentado sostener entre teoría y práctica, entre trabajo intelectual y activismo político, entre investigación e intervención social, posturas que llevadas al extremo subvaloran el trabajo en el

⁵⁴ El tipo de varón que fue descrito anteriormente

“mundo real” y de otro eluden la importancia de la teoría. (Castro Sánchez, 2015, pág. 2)

Aquí, es relevante la praxis definida por Freire porque es una forma de evitar el verbalismo y activismo presente en ambas manifestaciones del trabajo feminista, porque solo unidas se logrará la transformación radical de la realidad⁵⁵.

Por consiguiente, así como la Investigación Acción Participativa está en construcción, “las epistemologías, las metodologías que se posicionan desde un enfoque feminista y también activista, no son únicas, estáticas, por el contrario, están en constante construcción” (Castro Sánchez, 2015, p. 9). Esperemos ser parte de las nuevas formas de hacer investigación acción participativa feminista en el espacio escolar.

Por lo dicho, la coeducación implementada por medio de la IAPe (con su enfoque inclusivo, crítico y feminista) forma parte de las “pedagogías feministas” (Bejarano Franco, Martínez Martín, & Blanco García, 2019).

Ante algunos malentendidos de los aportes de Freire es necesario aclarar ciertos puntos usando como ejemplo lo expuesto por Luri (2019) y que tienen que ver con la investigación.

Uno, es la conceptualización de educación bancaria, Luri (2019) la asemeja al acto de memorizar, se puede decir que todo conocimiento que ingresa a nuestra mente es producto de un proceso de memoria, el asunto que señala Freire no es cuestionar dicho proceso, sino que el aprendizaje se considere como un acto pasivo, memorístico, sin sentido y sin vínculo a la

⁵⁵ Esta reflexión se originó cuando se tomó un seminario feminista en el que pregunté el por qué no se permitía la asistencia de varones a la marcha con motivo del 8 de marzo, a raíz de una noticia donde no se le dejó ingresar a la pareja de una mujer que participaría en el evento cuando este iba a como cuidador de su bebé que tenía poco de haber nacido, obviamente, la moderadora dio una explicación para entender el motivo político de ello, pero antes de su participación las alumnas que habían ido comunicaron no saber la razón, por lo que se consideró que es necesario formar a las mujeres que participan, no es ir a marchar por marchar, sino comprender el sentido de hacerlo, sino se vuelve activismo en el sentido Freiriano.

autonomía de cada educando, o en el lenguaje pedagógico, que debería ser contextualizado y significativo⁵⁶.

Dos, posiblemente si Luri (2019) hubiera leído un poco más a Freire se daría cuenta que coinciden en algunos supuestos, por ejemplo, la relevancia de la figura del docente para el proceso educativo, Freire dice que “no hay docencia sin *discencia*⁵⁷, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (1997/2019, p. 25), por lo tanto, para ambos autores la implicación activa del docente es necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tres, otro aspecto en que coinciden es la diferencia entre personas “*studiositas* y *curiositas*”⁵⁸ a los que cita Luri (2019), en donde las primeras tienen un apetito intelectual de conocer y comprender, aman el objeto y presentan una disciplina de atención; y las segundas, tienen una visión simplista, se admiran superficialmente de lo nuevo, tienen una ingenua sensación de que posee al objeto y se conforman. Al respecto Freire distingue una curiosidad ingenua de una curiosidad epistemológica; la ingenua, se haya en el al ámbito del sentido común, un saber hecho de pura experiencia; la epistemológica, ligada a un pensar acertado en términos críticos, investiga, busca, indaga, comprueba, al comprobar, interviene y al intervenir se educa y nos educamos, por eso, requiere de un rigor metódico en la aproximación de los objetos cognoscibles, lo cual, no tiene nada que ver con el discurso bancario de solo transferir los contenidos, más bien se requiere de “educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y

⁵⁶ La Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (Ausubel, 2021) puntualiza que, para comprender un concepto nuevo, es necesario que se relacione con las ideas previas que tenga el estudiantado, y también, con su realidad inmediata (Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017).

⁵⁷ Cursivas del autor

⁵⁸ Cursivas usadas en el texto original

persistentes” (Freire, 1997/2019, p. 28), lo anterior refleja, que lo que critica Luri (2019) es reflexionado también por Freire.

Cuatro, Luri (2019) expone que en la actualidad el alumnado no se preocupa por analizar la credibilidad de las fuentes de información consultadas en la red, Freire le diría, que, a pesar de su furiosa e irónica crítica hacia sus aportes, un alumnado y profesorado crítico o epistemológicamente curioso, lo haría.

Cinco, podemos sostener que la “beatificación” a Paulo Freire señalada por Luri (2019) no ha sido fortuita, pero si nos basamos en las propias ideas de Freire, este debatiría el hecho de su beatificación porque precisamente lo que expone en sus textos es el deber de la educación como practica de la libertad lo que implica no dogmatizar ningún tipo de conocimiento.

Seis, para refutar la idea señalada por Luri (2019) en la que según Freire crítica despiadadamente a la escuela, bastaría con hacer una revisión profunda de sus libros, no hay algo más desorientado que esa afirmación, porque lo que argumenta es lo contrario, la defiende fervorosamente porque es el medio, el contexto, donde la educación problematizadora encuentra su razón de ser⁵⁹, además, porque “la fortaleza de la educación está en su debilidad; como no lo puede todo, puede algo. Algo históricamente posible ahora, o posible el día de mañana” (Freire, 2016a).

Entonces, Freire dista mucho de ser un pedagogo romántico, la superación de la consciencia ingenua, como él la llama, no se alcanza por sí sola, se requiere de una educación problematizadora (crítico-reflexiva) en una interrelación-interacción entre profesorado y alumnado.

⁵⁹ Entendemos que la escuela no es sinónimo de la institución o del edificio exprofeso, esa sería una definición sumamente limitativa.

Siete y último, Luri (2019) piensa que las ideologías pedagógicas, una de ellas, según él, la de Freire, separan currículo o los contenidos o disciplinas con el acto de enseñanza-aprendizaje, por eso la escuela se ha vuelto un parque de diversiones, pero como se ha referido, Freire no descarta el “conocimiento científico”⁶⁰ que se encuentra en el contenido programático, lo que propone es su problematización y que no sea información desvinculada de lo concreto, asimismo, que está sujeta a cambio, a ponerla en duda, a cuestionarla o problematizarla, enriquecerla y contextualizarla, ya que la ciencia es histórica y es una creación humana.

Para Freire la ciencia es necesaria para el cuestionamiento de la realidad, en ello radica el sentido de la “praxis”, o sea, no basta con tener mucho conocimiento si este no se relaciona con la realidad de las personas, o en un doble sentido, que su actuar en el mundo sea sin haber accedido a un acto reflexivo de ella y que los somete a vivir bajo prescripciones, como seres determinados por su naturaleza y adaptados a la realidad dada, por eso que la praxis, mediada por el lenguaje, es acción y reflexión, en sus palabras: “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 1997/2019, p.24).

Sumándose, que Freire invita a la actitud crítica, reflexiva, de cuestionamiento, de búsqueda para llegar a la construcción del conocimiento de una manera significativa, que al final, si vemos al alumnado como tabulas rasas o bancos, como expone igualmente Luri (2019), su aprendizaje siempre será de no posibilidad ante la creación del mundo, será dependiente, por esa

⁶⁰ Sabemos que esto ameritaría una discusión más amplia, planteando al menos las preguntas: ¿qué se cataloga como conocimiento científico?, o ¿quién determina que tal o cual conocimiento es científico?, pero aquí se usa para identificar el corpus filosófico de las diferentes áreas de conocimiento que histórica y epistemológicamente ha construido la humanidad.

razón podemos encontrar algunas personas con títulos universitarios ostentosos pero que no son/somos capaces de salir de un círculo de violencia de género.

Por dar una muestra, se le comunica al alumnado que “las neuronas se encuentran en el cerebro” transmitiendo lo que por años se ha considerado como verdadero, recientemente, a partir de estudios con ratas, se ha expuesto que es posible que en el corazón humano se encuentre un “sistema nervioso intracardíaco (ICN, por sus siglas en inglés)” (Flamarique, 2020)⁶¹, es decir, al alumnado no se le dota de la posibilidad de crear, de cuestionar, de que todo es inacabado, que puede asumir una actitud de búsqueda o de indagación, partiendo de lo que existe, pero preguntándose qué más se podría saber o refutar. Así como en algún momento se dijo que la “tierra era plana” y el cuerpo una “maquina perfecta” puede emprender una actitud científica-reflexiva de duda crítica, no critica como lo señala Luri (2019)⁶², sino potenciar lo que dice Freire, la “búsqueda de ser más”, porque esta intención no se relaciona solamente con la construcción de la identidad, sino también en la posibilidad humana de creación.

Para terminar, si se tuviera oportunidad se compartiría a Luri (2019) que se valora la manera en que defiende al profesorado al reconocerlo como pieza importante en el proceso educativo, por supuesto que la tecnología, por ahora, no ha podido sustituirlo, aunque de la misma manera Freire (1997/2019) declara que enseñar exige la defensa de sus derechos, como el respeto a su dignidad, su revalorización, su no degradación a un acompañante pasivo o al estilo “laissez faire” y la lucha por contrarrestar el exceso de burocratización de la práctica docente.

⁶¹ Para más información puede consultarse el texto de Achanta y otros (2020).

⁶² Le sugeriría a Luri (2019), con el mayor respeto, practicar sus recomendaciones en el sentido de ir más allá de lo que se dice o se ha interpretado del pedagogo brasileño, sino que se remita a las fuentes primarias para dar una opinión digna de una curiosidad epistemológica, o como él lo propone, un pensamiento realmente crítico o de studiosita.

¿Por qué lo expuesto por Paulo Freire tiene tanto valor en la educación? desde la visión de educadora, comúnmente se silencia al alumnado, en general, las practicas se dirigen a transferir a los discentes lo considerado en su momento como “científico”, pero se ha dicho que la ciencia es una creación humana, esta, como bien dice Freire, también tiene prejuicios o prescripciones, lo que invita a conocerla y cuestionarla. En suma, que al distanciarse de la realidad que se ha pensado dada, ahistórica y que reproduce desigualdades, a través de la educación problematizadora puede transformarse. Por eso, el motivo de basar esta investigación en sus contribuciones, porque hay una ciencia sexista que se debe detectar para cuestionarla y erradicarla.

En la experiencia, las contribuciones de Freire son para el profesorado un reto importante porque pocos son las y los educadores dispuestos a aprender, se ha observado muchas prácticas en que se distorsiona lo considerado “científico”, y precisamente Freire invita al profesorado a que cuestione sus propios saberes porque en el acto de aprender, ambos aprenden, pero depende de su capacidad de ser “cuerpos conscientes” (Freire, 1973, p. 84) y de su posibilidad de transformar su realidad.

Por eso Freire define de manera distinta lo que es cultura, que comúnmente se ha pensado como algo dado y que está construida por prescripciones, en contraparte, la concibe como el resultado del trabajo y la experiencia humana, o en pocas palabras, “es toda creación humana” (Freire, 1969/2011), y eso pretende la investigación, problematizar la realidad para asumir nuestro quehacer transformador en la escuela y contrarrestar el statu quo del sistema del sexo/género.

2.4 Procedimiento en la IAPe

Según Latorre (2009) todos los modelos de Investigación Acción son muy parecidos ya que parten y siguen la línea propuesta de Lewin (1946) en que cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación.

De acuerdo con las fuentes consultadas (tabla 17) las etapas consideran una espiral autorreflexiva en que se inicia con un problema a resolver, se elabora e implementa un plan de intervención, a la vez que se observa, reflexiona y evalúa para plantear un nuevo ciclo (Latorre, 2009).

Tabla 17. Algunos modelos procedimentales de la Investigación Acción	
Persona autora	Proceso propuesto
Teppa (2006)	Momentos: -Inducción: diagnóstico -Elaboración del plan: planificación -Ejecución del plan: Observación-Acción -Producción intelectual. Reflexión -Transformación: Replanificación
Suárez Pozos (2002)	Fases: -Determinación de la preocupación temática -Reflexión inicial diagnóstica -Planificación -Acción observación
Pérez Serrano (1998)	Pasos: -Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema” -Construcción del plan de acción -Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento -Reflexión, interpretación e integración de resultados -Replanificación
Yuni y Urbano (2005)	Fases y Momentos: -Preparación o diagnóstica reflexiva -Construcción del Plan de acción -Transformación
Latorre (2008)	Ciclos: -Planificar -Actuar -Observar -Reflexionar
Lewin (1946)	Pasos: -Planificación -Acción -Evaluación
Elliott (1993)	Momentos: -Elaborar un plan -Poner en marcha el plan -Evaluar el plan
Colmenares & Piñero (2008)	Pasos: -Partir de un diagnóstico de una situación problema -Planificación que pretende solucionar el problema -Ejecución del plan -Evaluación de acciones conjuntas
Martínez Miguélez (2004)	Etapas del proceso de la IA en el aula: - 1. Diseño general del proyecto - 2. Identificación de un problema importante - 3. Análisis del problema - 4. Formulación de supuestos - 5. Recolección de la información necesaria - 6. Categorización de la información - 7. Estructuración de las categorías

	- 8. Diseño y ejecución de un plan de acción - 9. Evaluación de la acción ejecutada - Repetición espiral del ciclo: etapas 2 a 9
García Villanueva (2006)	<p>Pasos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el problema. ¿Qué es lo que se necesita o cómo se soluciona determinado problema? 2. Revisar literatura para ver cómo se han solucionado problemas similares de forma objetiva. 3. Formular teorías o métodos estratégicos, en un lenguaje claro y específico. 4. Planear el tratamiento (o la solución), dejando claro el procedimiento y las condiciones. ¿Cuáles son las cosas que se harán en particular para cumplir con los objetivos? 5. Establecer criterios de evaluación, técnicas de medición y otros métodos como el feedback. 6. Analizar los datos y evaluar los resultados.

Fuente: Elaboración propia con base en Colmenares & Piñero (2008); García Villanueva (2006); Latorre Beltrán (2009) y Martínez Miguélez (2004)

Hablando propiamente de la Investigación Acción Participativa según Durston & Miranda (2002) las intervenciones realizadas desde el paradigma crítico tienen algunos elementos en común, la búsqueda de toma de consciencia de los participantes; la conceptualización conjunta de posibles alternativas de acción y del diseño de un plan; la ejecución del plan y la evaluación crítica permanente por parte de las personas involucradas en la acción.

Este ciclo es frecuentemente usado en la escuela, pero se describe en otras palabras, se inicia con un diagnóstico (se detectan y jerarquizan necesidades), se elabora un plan para atender la problemática (considera objetivos, acciones, indicadores de seguimiento, tiempos, recursos, responsables, entre otros aspectos)⁶³, se implementa llevando el seguimiento de las actividades (que corresponde a la evaluación formativa o evaluación de cada actividad), se evalúa de manera sumativa, o sea, al final se recuperan los alcances del plan teniendo como indicador el objetivo general que lo creó y se inicia nuevamente el proceso en forma de espiral.

⁶³ No se agotan elementos, el plan es flexible y siempre es creación colectiva, se coloca lo que se considera necesario para la implementación de las acciones.

Así, la Investigación Acción Participativa escolar (IAPe) se compone de las siguientes etapas:

- Se elabora un diagnóstico donde detectan y jerarquizan necesidades.
- Se diseña un plan o programa educativo para atender la problemática, se desprende de los resultados del diagnóstico y puede expresarse en uno varios objetivos o intenciones a alcanzar. Este puede contener unidades temáticas, actividades, material didáctico (codificaciones), preguntas orientadoras, entre otros elementos.
- Se implementa el plan, sistematizando la experiencia, recuperando aspectos como áreas de oportunidad, obstáculos, aprendizajes significativos, fortalezas, percepciones de las personas participantes, y demás que se consideren relevantes recuperar durante la realización de actividades y que estén vinculados con la intención, o el o los objetivos planteados (seguimiento o evaluación formativa).
- Al término de la ejecución del plan, se evalúa junto con las personas participantes todo el proceso teniendo como referente la intención de la intervención o, el o los objetivos que se establecieron (evaluación sumativa).

Todos estos pasos conforman un ciclo (figura 3).

Figura 3.



Fuente: Elaboración propia

Para mostrar las diferencias de la IA, IAP y IAPe, se usará como base un cuadro comparativo que Montero (2012) realiza resumiendo las dos primeras y se añadirá una tercera columna que corresponde a la IAPe (tabla 18).

Tabla 18. Comparación entre Investigación Acción, Investigación Acción Participativa e Investigación Acción Participativa Escolar			
Objetivos	IA	IAP	IAPe
Rol social de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia en la investigación en una sociedad considerada perfecta. • Ingeniería social. • Administración social. • Producción de cambios sociales. • Mejoramiento de la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de una investigación eficiente en sociedades marcadas por la desigualdad y la opresión. • Producción de cambios sociales. • Libración. • Carácter político de esta actividad científica: democratización, desarrollo de la ciudadanía, fortalecimiento de la sociedad civil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación enmarcada en el contexto escolar, que incluye todas las dimensiones de la gestión, que están interrelacionadas. • Reconoce las desigualdades y opresiones que se transmiten y se refuerzan en la escuela e intenta superarlas o erradicarlas. • Atiende la diversidad. • Produce cambios en el centro, reconociendo un proceso de educación problematizadora (inmersión, emersión e inserción). • Su carácter político es la democratización, el reconocimiento y respeto a

			<ul style="list-style-type: none"> la diversidad en su sentido amplio, desarrollo de la autonomía racional en todas las personas que forman parte de la escuela. Se inician cambios desde lo microsocioal.
Relación con la investigación tradicional	<ul style="list-style-type: none"> Crítica de la investigación tradicional. Conservación de nexos con la investigación tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> Crítica de la investigación tradicional. Innovación en técnicas y procedimientos tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Crítica la investigación tradicional al objetivar a las personas de la investigación. Pueden usarse las técnicas y procedimientos de la investigación tradicional dándoles un giro participativo, dialógico, feminista y reflexivo. Innovación en técnicas y procedimientos tradicionales, que se pretenden sean participativos, dialógicos y reflexivos. Para comprender y resolver el problema, usa técnicas cualitativas y cuantitativas como complemento (mixta).
Relación entre sujeto y objeto de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Acercamiento al objeto de conocimiento incorporando información proveniente de él. 	<ul style="list-style-type: none"> Inclusión de los “sujetos” de investigación, quienes pasan a ser participantes co-investigadores. Participación social. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay una implicancia “natural” al ser todas las personas parte de una escuela, volviéndose coinvestigadoras. Revalorización del profesorado como persona investigadora. Promueve la participación escolar. Todos los sujetos son participes de la investigación. Se establece una relación bidireccional, se influyen mutuamente.
Papel del sujeto-objeto de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Comparación de la perspectiva del problema de quien investiga con el de las personas que viven la situación problemática. Obtención de información de los sujetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de la definición de problemas y necesidades de las personas de las cuales se va a investigar. Incorporación del saber popular (la “ciencia del pueblo”, según Fals Borda, 1981). 	<ul style="list-style-type: none"> Los problemas y necesidades se detectan entre todas las personas participantes, al igual, en conjunto, se establecen e implementan acciones de mejora. No hay separación entre quién investiga y los participantes, es una investigación orientada a la acción participativa, en el sentido, que incluye a todas las personas en una relación bidireccional

			<p>(principio Freiriano donde la investigación no es para los demás sino con los demás dándose la síntesis cultural).</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesorado, como persona investigadora, es dinamizadora, animadora, coordinadora o guía de los procesos orientados a la transformación, llevando la sistematización de la actividad científica. • Se incorpora la experiencia docente, es insumo importante para la transformación.
Relación de transformación de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Superación de la brecha entre teoría y práctica. • Superación de la brecha entre investigación y acción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unión de teoría y práctica (praxis). • Intervención en la investigación social y participación de nuevos productores de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unión de teoría y práctica (praxis). • Intervención socioeducativa, investigación acción activista feminista acotada a los procesos escolares. • El profesorado como productor de conocimiento. • Promoción y formación del profesorado como persona investigadora. • Se genera conocimiento innovador para solucionar problemáticas encontradas en la escuela.
Rol de los investigadores sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso de los investigadores con la sociedad en la que viven, para la resolución de problemas psicosociales que afectan a sectores o grupos de su población. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso político de los agentes externos con los grupos que necesitan ayuda, y de los agentes internos, con la consiguiente transformación de sus condiciones de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe compromiso político compartido para generar cambios o transformaciones en la escuela, orientadas, a la emancipación, y a la acción cultural (Freire, 1975). • Se incorpora la reflexividad feminista para evidenciar los sesgos de la persona investigadora, asimismo, identificar como influye el poder en la construcción del conocimiento.
Aportes a la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una ciencia aplicada con mayor y más rápida capacidad de respuesta a los problemas sociales. • Desarrollo de una ciencia más 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación: enseñanza-aprendizaje de los agentes externos (AE) y de los agentes internos (AI). • Socialización de procedimientos y técnicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de profesorado reflexivo. • Se inician cambios sociales desde la escuela (espacio microsocioal). • Se proponen nuevas formas de producir cambios en la escuela.

<p>cercana a las necesidades, intereses y perspectivas de las poblaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de cambios sociales planificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación en problemáticas y necesidades a tratar y en técnicas y procedimientos para abordar problemas. • Desarrollo humano y social. • Facilitación de la capacidad de movilización y organización de grupos y comunidades. • Promoción de la solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se construye una escuela autogestiva, es decir, una organización que aprende. • Reconocimiento de problemas sociales concretos para su atención. • Implantación de la investigación en la escuela habituándose a construir procesos de cambio. • Reconocimiento de la diversidad y la promoción de la democratización en la toma de decisiones. • Personas racionalmente autónomas capaces de transformar su realidad al beneficio de todas las personas, formándose en hábitos autorreflexivos (concienciación).
---	--	---

Fuente: Elaboración propia con base en Montero (2012, pp. 147-148).

De manera que, este fue el proceso metodológico en esta investigación, la que cumplió un primer ciclo, teniendo siempre presente el principio freiriano de acción-reflexión -reflexión-acción.

2.5 Objetivos

O.G. Implementar una intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar a través de la Investigación Acción Participativa escolar (IAPe).

Particulares y específicos:

O.P.1. Diagnosticar las necesidades de reflexión con las figuras directivas para determinar los temas que se van a problematizar en sesiones de discusión.

O.E.1.1. Detectar por medio del inventario de masculinidad y femineidad (IMAFE) los estereotipos de género que las figuras directivas atribuyen a los sexos.

O.E.1.2. Identificar las motivaciones, saberes previos, intereses de aprendizaje y percepciones sobre los estereotipos de género que tienen las figuras directivas.

O.E. 1.3. Enlistar los temas que se requieren problematizar en las sesiones de reflexión y discusión.

O.P. 2. Diseñar el programa educativo que se problematizará en las sesiones de discusión.

O.E. 2.1. Determinar junto con las figuras directivas los temas del programa educativo.

- O.P. 3. Problematicar con las figuras directivas los temas del programa educativo en un grupo de discusión.
- O.E. 3.1. Registrar en un diario de campo el seguimiento de la experiencia y las acciones coeducativas que se desprendan de las sesiones del grupo de discusión.
- O.E. 3.2. Identificar cómo la ideología sexista es representada, reproducida y transformada por las figuras directivas
- O.E. 3.3. Valorar junto con las figuras directivas el impacto del grupo de discusión al final de cada sesión.
- O.P. 4. Evaluar junto con las figuras directivas la Investigación Acción Participativa escolar (IAPe) de manera general.
- O.E. 4.1. Identificar aprendizajes significativos, las acciones realizadas, las dificultades enfrentadas y los alcances del enfoque participativo.
- O.E. 4. 2. Identificar con las figuras directivas las sugerencias de mejora.
- O. E. 4.3. Indagar si las figuras directivas seguirán promoviendo la coeducación.

2.6 Contexto

En México existe la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se creó en 1921 y es la instancia que regula el servicio educativo público y privado en el país. La mayoría de las instituciones educativas de todos los niveles son públicas, por lo tanto, el gobierno paga el personal docente, se encarga de construir edificios exprofeso para ofrecer el servicio y brinda algunos apoyos económicos para su mantenimiento porque las familias son coparticipes en los gastos. Asimismo, al alumnado se le proporciona una mochila con útiles escolares, y a los que presentan una condición de bajos recursos, les proporciona becas académicas.

Cada Estado y la capital, que es la Ciudad de México, pueden implementar políticas educativas locales, incluso los primeros pueden tener su propio subsistema educativo, pero no deben descentralizarse de la SEP.

La investigación se sitúa en el Estado de México, en este, existen dos subsistemas, uno que depende de los recursos de la federación, y otro que es sostenido por el Estado. El sector escolar donde se realizó la intervención es parte del subsistema federalizado que depende de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

Después de los SEIEM se desprenden los diferentes departamentos de cada nivel educativo, los cuales están divididos en dos regiones, la de Valle de Toluca y la de Valle de México, en este caso, el departamento al que pertenece el sector es el de preescolar Valle de México.

El Departamento de Educación Preescolar Valle de México (DEPVM) se divide en sectores, cada uno con su jefe o jefa, los que a su vez se dividen en zonas escolares, las que tienen una persona supervisora que tiene la responsabilidad de varias escuelas; cada escuela cuenta con una persona que funge como director o directora, los y las docentes frente a grupo y algunas tienen personal administrativo y de limpieza.

Concretamente el sector escolar de la investigación cuenta con el siguiente personal identificado en la plantilla administrativa⁶⁴: una supervisora general de sector, que es la máxima autoridad, seis supervisoras escolares, seis personas con la función de responsables de programas de apoyo, una secretaria y ocho docentes con dictamen de cambio de actividad (no tienen grupo y apoyan en tareas administrativas).

El total de planteles preescolares oficiales que lo conforman son treinta y uno, en los cuales existen veintisiete directoras efectivas (con clave de dirección), tres encargadas al despacho sin grupo (tienen clave docente, pero realizan las tareas directivas) y una encargada al despacho con grupo (tampoco tiene clave, es responsable de la escuela y al mismo tiempo tiene grupo), ciento dieciocho docentes y trece asistentes de servicio, que son el personal encargado de la limpieza.

La mayoría de las instituciones educativas laboran en turno matutino, tres escuelas brindan un servicio vespertino, y la matrícula infantil de los tres grados (primero, 3 años, segundo, 4 años y tercero, 5 años) es de 3,516 infantes.

⁶⁴ Información extraída del Programa Escolar de Supervisión General Ciclo Escolar (PESG) 2020-2021

Este se encuentra en uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México,

tiene más de 410 mil habitantes, distribuidos en una ciudad, 10 pueblos, una ranchería, 74 colonias y 22 fraccionamientos y unidades habitacionales (...). Las principales actividades económicas dentro del municipio son el comercio y el transporte, pero la mayor parte de la población económicamente activa labora fuera (...). Se tiene registro de presencia humana en el actual territorio desde antes de la llegada de los conquistadores españoles⁶⁵.

Es un municipio que cuenta con algunas localidades urbanizadas y otras semi urbanizadas.

2.7 Personas Participantes

Aunque se planteó la investigación con figuras directivas porque como se comentó su liderazgo es importante para la implantación de coeducación en la escuela y se sumarían a ser promotoras de tal propuesta, además, porque pueden ser un punto de inflexión para la mejora educativa, o en el peor de los casos, obstaculizadoras, la invitación se abrió para todas las personas del sector independientemente de la función que ejercieran.

Poco después de explicar en qué consistía el proyecto por medio de reuniones virtuales a todas las supervisiones escolares que conforman el sector, las personas participantes que finalmente decidieron sumarse al proyecto fueron ocho figuras directivas escolares y una de sector, las cuales se les ha dado un seudónimo para proteger sus datos.

Durante un mes aproximadamente llenaron un formulario de “inscripción”⁶⁶ que contenían las preguntas:

- Nombre completo
- ¿Deseas participar?
- Teléfono celular

⁶⁵ Información extraída de la página oficial del municipio, del que se prescinde su nombre porque con solo mencionarlo se identificaría a las personas que participaron en esta investigación y se manejó que se cuidaría la protección de datos personales.

⁶⁶ Se designó así por una decisión meramente práctica y tener los datos de las personas interesadas.

- Nombre de la escuela
- C.C.T
- Correo institucional
- Función que desempeña
- Dirección de la escuela
- Edad
- Escolaridad
- Años en la función
- Número de personal a su cargo
- Sí es de su agrado y solo por motivos estadísticos, describa los motivos por los cuales desea o no participar en el proyecto (opcional) (tabla 19)

Tabla 19. Características de las personas participantes					
No.	Función	Edad	Grado de estudios	Años en la función directiva	Motivos para sumarse al proyecto
1.	Juana, Figura directiva de sector (D1)	54	Doctorado	36	Deseo apropiarme de las diferentes conceptualizaciones de la temática así mismo incorporar a mi actuación como persona y profesional el respeto a la persona.
2	Nancy, Figura directiva escolar (D2)	35	Maestría	5	Conocer más del tema, involucrar a padres de familia y docentes para brindar mejor atención a los alumnos.
3	Rosa, Figura directiva escolar (D3)	60	Licenciatura	15	Me interesa conocer la propuesta y participar o aportar en lo posible.
4	María, Figura Directiva escolar (D4)	43	Licenciatura	6	Tener más elementos desde mi función y promover la equidad de género, que permita transformar la cultura de la comunidad.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

5	Carmen, Figura directiva escolar (D5)	55	Licenciatura	18	Consideramos que es una gran oportunidad para comenzar a trabajar con las alumnas (os), padres de familia, personal docente y directivo en cuanto a inclusión y equidad de género.
6	Ana, Figura directiva escolar (D6)	53	Licenciatura	7	Para adquirir mayores conocimientos de la equidad de género.
7	Jazmín, Figura directiva escolar (D7)	38	Doctorado	4	Es importante promover en las aulas la equidad de género.
8	Isabel, Figura directiva escolar (D8)	53	Maestría	13	Porque me interesa llevar a cabo lo aprendido en lo práctico en la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Según las entrevistas iniciales donde se presentaron de manera libre, *Juana (D1)* es una maestra normalista que empezó su trayectoria profesional en el Estado de Oaxaca, su experiencia laboral siempre la ha ejercido en el nivel preescolar y recientemente termino su Doctorado.

Nancy (D2) es Interventora Educativa en el área de Educación Inicial, actualmente comenzó sus estudios de maestría, se considera una madre de familia a la que le gusta cocinar y atender a su familia, es directora y se describe como una persona responsable, honesta, humilde, sencilla y que promueve un liderazgo participativo.

Rosa (D3) es directora, es normalista y licenciada en Educación Preescolar, es viuda y junto con su hermano tiene un negocio de comida que conjuga con su actividad educativa, comparte que ella es la que guisa. Agrega, que la muerte de su padre por COVID y el cáncer de seno que vivió su hija son estragos fuertes que ha tenido que enfrentar.

María (D4) es directora, tiene una maestría y señala que le gusta mucho su trabajo.

Carmen (D5) es una directora que expresa su interés en seguir creciendo laboralmente, ha tenido la oportunidad de trabajar en varios contextos en donde ha experimentado ser la líder de colectivos muy grandes, pero en la escuela en la que se encuentra siente que ha entrado en un

estado de confort y eso se debe a la buena organización que se ha creado y que es una escuela con sólo cuatro grupos, enuncia que ama su profesión porque le costó mucho trabajo desarrollarla y se describe como una persona muy humana, alocada, que le gusta el cine, la música y viajar.

Ana (D6) es directora, licenciada y es originaria del municipio donde labora.

Jazmín (D7) es representante sindical de la zona donde se encuentra adscrita como directora, dice que le gusta mucho su trabajo, pero siente que hay momentos donde se siente pasmada, que en algún momento le gustaría ser supervisora, pero comunica que aún no se aprecia preparada para hacer el examen de promoción, y que disfruta el momento estable que está pasando.

Finalmente, *Isabel (D8)* es licenciada en educación preescolar, en el plantel tiene 13 años desempeñándose como directora, y dice que el trabajo le hace sentir productiva, útil y activa.

El formulario lo llenó una docente, pero al hablar con su supervisora para que pudiera interceder con su director para solicitar las facilidades y se integrara al proyecto, no se recibió confirmación de su participación, esto por la razón de que las sesiones del grupo de discusión comunicativo crítico (GDCC) se realizarían en la jornada laboral y se debería apoyar a la compañera para la atención del alumnado.

Las personas que llenaron el cuestionario y amablemente explicaron los motivos para no participar, comparten que, no se incluyeron por circunstancias personales, el exceso de trabajo y falta de tiempo.

2.8. Técnicas e Instrumentos

La IAP se orienta a la transformación social, es colectiva, participativa, presenta un carácter crítico, dialógico, reflexivo, político, democrático y fortalecedor de la sociedad civil, es por eso, que pueden usarse técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, porque preestablecer dicha división, no reflejaría la complejidad que conlleva abordar esta metodología dirigida al cambio,

así, cuando es necesario y según el problema que se investiga, se echa mano de ambas (Montero, 2012).

Al mismo tiempo, tiene la posibilidad de adecuarse a los diversos entornos, utiliza instrumentos cuali y cuantitativos (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012), y toma técnicas de la ciencia tradicional dándoles un enfoque dialógico y participativo (Fals Borda, 1997, 1981).

Partiendo de lo anterior, se plantea que en la IAPe se empleen como complemento técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos de acuerdo con la problemática, se aprovechará las de la ciencia tradicional, modificándolas si es necesario, con la intención de dotarlas de características participativas, dialógicas, feministas y reflexivas. En ese sentido, a continuación, se explican las que se juzgó pertinente utilizar en esta intervención.

2.8.1. Diagnóstico y Planeación

Para diagnosticar las necesidades de reflexión de las figuras directivas y determinar los temas que se problematizaron en las sesiones de reflexión y discusión, que fueron los insumos para la elaboración de la planeación o Programa educativo (Freire, 1973), se siguió el proceso de postalfabetización propuesto por Freire (1973), el que es indispensable explicar para comprender el porqué de las técnicas implementadas.

El autor distingue dos fases en el trabajo con el campesinado, la primera corresponde a la alfabetización por medio de una palabra generadora, la segunda, a la de postalfabetización que parte de un “tema generador”. Se entiende que Freire en el primer proceso hace una analogía a la enseñanza del lenguaje formal en el que se aprende a escribir y a leer (codificación y descodificación) haciéndolo inseparable del desciframiento crítico de la realidad. Posteriormente a la alfabetización formal, continua la reflexión crítica, pero en vez de usar palabras generadoras se parte de temas generadores.

Los temas generadores se encuentran en la cosmovisión de las personas participantes ya que corresponden a sus percepciones de la realidad o es su visión del mundo, por lo que, para diseñar el programa educativo es indispensable buscar ese conjunto de temas a ser problematizados.

Los temas generadores se vislumbran en las relaciones con las personas y están

encubiertos por las situaciones límites que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no cabe otra alternativa que adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las situaciones límites ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria del inédito viable. (Freire, 1973, p. 121)

En otras palabras, las situaciones límites es el conjunto de prescripciones que han apropiado o introyectado las personas por su inmersión en el mundo sin buscar otra forma de entenderlo, y a través de la educación problematizadora, comienzan a descubrir lo que en su momento era un inédito viable, que es el otro modo de explicar la realidad a la que no habían tenido acceso, y que, al encontrarse en inmersión, para ellas era aún desconocido. Es inédito viable porque es ignorado, pero posible de alcanzar, de conocer y de visualizar por su calidad de seres históricos.

Por ende, los temas generadores, que se desprenden de las situaciones límites, se conforman por un conjunto de subtemas que permiten percatarse de las situaciones de opresión y suscitan el “presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes” (Freire, 1973, p. 124).

Freire (1973) dice que se indagan en conversaciones informales con las personas de determinado lugar, al mismo tiempo en que se les da a conocer el qué, el cómo y el para qué de la investigación. A través de una relación de simpatía y confianza se estimula a las personas para que exista quienes quieran participar directamente en la investigación volviéndose auxiliares, en la

cual se les explica que lo más importante no es que proporcionen solamente datos sino su presencia activa en la investigación.

Freire (1973) sugiere visitar el campo en horas de trabajo y descanso, presenciar las reuniones de la asociación popular, observar sus actividades diarias o deportivas, el lenguaje usado, las relaciones entre las personas, el papel que desempeñan las mujeres, los jóvenes, en fin, las que se consideren relevantes para registrar el comportamiento de las personas participantes, y las que permitirán la comprensión del área. De ese acercamiento comprensivo, por nombrarlo de alguna manera, se desprende el listado de temas generadores.

Para el profesorado bancario el diálogo no existe y por sí sólo diseña el plan que disertará al alumnado, en este caso, al hablar de una propuesta participativa y una IA con perspectiva emancipatoria, no podría pensarse en el diseño de una planeación sin considerar a las participantes, porque si no, se terminaría ejerciendo la tradicional mecánica de ustedes atentas a lo que deben aprender y hacer, lo que es característico de la pedagogía bancaria (Freire, 1973).

Aclara Freire (1973), que la investigación de los temas generadores es el punto de partida para el desarrollo de cualquier trabajo, porque no es posible dividir la investigación temática y la acción, esta separación implicaría que el profesorado sea “*estudiado, analizado, investigado*”⁶⁷, como un objeto pasivo de los investigadores, lo cual es propio de la acción antidialógica” (Freire 1973, p. 235). Lo sustancial es que las personas se sientan capaces pensar, discutiendo su propia visión del mundo y que el programa se elabore dialógicamente con ellas, es por ello, que en la IAPe el diagnóstico y a la planeación son aspectos vinculados.

⁶⁷ Cursivas del autor

Así, por ejemplo, al problematizar la identidad de género cabría preguntarse ¿cómo se construye? ¿bajo qué ideas se influye a las subjetividades del alumnado para la construcción de su identidad? ¿qué es ser mujer? ¿qué es ser hombre? ¿qué implicaciones educativas conlleva pensar en una identidad de género? ¿Qué papel juega al adultocentrismo en su construcción?

El método expuesto, es la primera opción que maneja el autor para la construcción del programa educativo, con el que se es afín, la otra alternativa es que con un mínimo de conocimiento de la realidad las personas investigadoras escogen los temas básicos que se usarían como codificaciones de investigación, y a partir de ellos, elaboran el programa educativo, después de unos días de discusión en los círculos de cultura, se les pregunta directamente a las personas participantes qué asuntos se podrían incorporar, surgiendo nuevos temas, y poco a poco conforme vayan dando su opinión, se va complementando el plan con sus temas de interés, y lográndose de este modo que se identifiquen con el programa educativo y les sea significativo.

Por consiguiente, se usaron dos técnicas para el acercamiento comprensivo que permitió identificar los temas generadores que fueron la base para la elaboración del programa educativo en el que giro la problematización. Una encuesta, teniendo como instrumento el inventario de masculinidad y femineidad (IMAFE) de Lara Cantú (1993) (anexo 4), y una entrevista semiestructurada en la que empleó un guión⁶⁸ (Ander-Egg, 2003) (anexo 5). La finalidad específica de su aplicación fue detectar los estereotipos de género que las figuras directivas atribuyen a los sexos, como parte de la ideología del sexo/género interiorizada (situaciones límites); y conocer, sus motivaciones para participar en la investigación, sus saberes previos e intereses de aprendizaje,

⁶⁸ El autor explica que el cuestionario puede ser flexible, no es necesario seguirlo al pie de la letra, se basa en preguntas que sirven de guía o referencia, pero lo fundamental es rescatar los temas y objetivos relevantes de acuerdo con el propósito de la investigación.

esto último con relación a la relevancia de la co-construcción en la elaboración del programa educativo.

2.8.2. Implementación y Seguimiento

Para las sesiones de reflexión se valoró un grupo de discusión, pero al indagar sobre este tipo de técnica se percata que se distingue generalmente en su intención de los “focus group”, estos últimos se centran en el individuo, las personas participantes son elegidas por quien es responsable de la investigación, aunque su incorporación es de manera voluntaria, se evita partir de un grupo preexistente o natural, su moderación es sumamente directiva a través de preguntas guía, se restringen las relaciones interpersonales durante la sesión, se realizan comúnmente en una sola reunión (Arboleda, 2008; Gómez Espino, 2012; Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013; Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón, 2010; Ruiz, s.f.; Tomat, 2012) y sus objetivos pueden ser “captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos” (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, pp. 56-57), o “conocer sus opiniones, gustos y preferencias” (Arboleda, 2008, p. 69), o sus saberes, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias (Tomat, 2012).

En cambio, los grupos de discusión (GD) se centran en construir un discurso compartido mediante la conversación, se dan interacciones más fluidas y menos directivas, se busca el consenso o a la toma de acuerdos o conclusiones compartidas (Ruiz, s.f.).

Por eso, para llevar a cabo el GD se usaron los criterios señalados por Gómez (2009) que son:

1. Se parte de un grupo natural con nexos en común.
2. Se cuenta con un consentimiento para constituirlo y echar andar el trabajo.

3. Se establece una relación de horizontalidad entre participantes como la persona investigadora, que, aunque tenga saberes distintos, se involucra en la comunicación en una relación de igualdad, o sea, es una integrante más en el grupo.
4. Se evita la manipulación, como cualquier tipo de jerarquía o subordinación porque se trata de que todas las personas se involucren activamente en la interacción y “la comunicación se desarrolle entre iguales” (Gómez, 2009, p. 416), a la vez, que las interpretaciones de la realidad se construyen conjuntamente, son aceptadas y compartidas por el grupo, el que va orientando el diálogo.

Estos elementos son congruentes con el principio de problematización, o el enfoque crítico de Paulo Freire, porque se parte de la reflexión sobre un tema propuesto en una comunicación mutua (Gómez, 2009). Al igual, que se formó un grupo natural debido a que se ha coincidido con las figuras directivas participantes en múltiples espacios formativos como recreativos, lo que facilitó trabajar este tipo de técnica.

Aunque, al GD se le hicieron ciertas adecuaciones por la razón de que su propósito era que se volviera el medio para la educación problematizadora, haciendo un símil al círculo de cultura freiriano. La decisión de no usar esta técnica rígidamente se debe a que se coincide con Colectivo (2010) en que “dentro de este enfoque existen prácticas metodológicas diversas, que remiten a distintas concepciones, sean o no evidentes para las personas que investigan” (p. 74) y en que:

No se trata de proclamar cuál de ellas es la <<mejor>> sino de señalar el grado de pertinencia que cada una puede tener para distintos objetivos, con el fin de no violentar, o subutilizar, sus posibilidades. Aunque debiera resultar evidente que no existe ninguna técnica <<adecuada>> por sí misma, al margen de los objetivos de investigación, parece oportuno insistir sobre la necesidad de evitar la rutinización y el riesgo de aplicar mecánicamente determinados métodos de investigación, sin reflexionar acerca de la pertinencia de los mismos al objeto y a las finalidades de la investigación. (Colectivo, 2010, p. 82)

Igualmente, Arboleda (2008) explica que el grupo de discusión puede modificarse según el enfoque epistemológico que se adopte. Por lo preliminar, es indispensable señalar que, si bien

existe un trabajo preexistente sobre cómo utilizar el GD, es válido hacerle cambios según el objetivo de la investigación, porque el arte de investigar implica que la ciencia debe estar al servicio de la persona investigadora, no al revés, ya que esto la volvería un dogma, un fetiche, un ritual ortodoxo sin sentido y ahistórico, por ende, una camisa de fuerza que no permitiría la creatividad e innovación en el ámbito científico.

De esta manera, al GD se le dio un nuevo enfoque, y se renombró, Grupo de Discusión Comunicativo Crítico (GDCC), que se vincula con el grupo de discusión comunicativo de Gómez (2009) pero su esencia radica en la educación problematizadora de Freire.

Así, nunca se pretendió llegar a consensos, tampoco se siguió un guion de temas que se abordaron al pie de la letra, ni que los temas fueran elegidos solamente por la persona investigadora (esto en congruencia con lo explicado en el diagnóstico y la planeación), sino que su directriz fue el programa educativo, el que estuvo susceptible a cambios según las necesidades e intereses de las personas involucradas, y su fin, fue concretizar el proceso de emersión e inserción de la educación problematizadora.

Por lo que GDCC, que se fundamenta en las características de los círculos de cultura y los criterios de Gómez (2009), presenta las siguientes particularidades:

1. Se tiene la libertad de agregar temas fundamentales, aunque no fuesen sugeridos por los participantes, porque la programación educativa al ser dialógica, las personas investigadoras como profesorado tienen derecho a opinar sobre su construcción, asimismo, el orden de abordaje está sujeto a cambios.
2. Si bien, deben tratarse los temas de manera sencilla, usando un lenguaje accesible y evitando tecnicismos demasiado elaborados que no permitan su comprensión, al ser profesorado, no se coincide totalmente con la ciencia del pueblo o ciencia

popular a la que refiere Orlando Fals Borda, sino que con base en la praxis de Freire, esta se apoya en la teoría porque permite la reflexión, pero del tipo de teorías críticas a las que alude Grundy (1998) que explican las restricciones y las deformaciones para inhibir la libertad o las que permiten cuestionar ideologías.

3. Se trata de promover su “espíritu crítico” (Freire, 1973) que trascienda de una consciencia ingenua a una crítica, o pase de ser un objeto pasivo a una persona activa cognoscente que necesita liberarse.
4. El programa educativo se presenta como problemas a descifrar y no solamente como contenidos que deben ser abstraídos, y si llegaran a abordarse, servirán para problematizar la realidad.
5. En la medida que se discute el mundo, en ese ejercicio crítico, va descubriéndose el inédito viable (Freire, 1973, p. 121).
6. Tiene un principio feminista en el que estará presente la reflexividad, la perspectiva de género y la co-construcción de conocimiento situado y parcial.

Para el GDCC se usó como instrumento el programa educativo porque este recurso contenía los temas generadores en los que giró la problematización en las sesiones de discusión y reflexión (anexo 6).

El proceso general de la experiencia investigativa, como el seguimiento, que es un proceso inseparable de la implementación que refiere a la evaluación formativa, se recuperaron por medio un diario de campo, el que tuvo un enfoque narrativo y feminista. En este, se registraron los sucesos vividos, los eventos más significativos en el desarrollo de la investigación, refiriéndose a los que estuvieron relacionados con el proyecto, lo que incluyó las experiencias entre las participantes y la investigadora; los cambios en la forma de pensar de las participantes en cuanto la ideología del

sexo/género; la implicancia de la investigadora, haciendo un ejercicio de reflexividad que es un rasgo distintivo en las epistemologías feministas; y las acciones de transformación emprendidas por las personas participantes. El instrumento para concretizarlo fue un archivo electrónico en el que se colocaba transcripciones de conversaciones, capturas de pantalla, reflexiones personales, la narración de la experiencia y la fecha de los acontecimientos.

2.8.3. Evaluación

Con la intención de evaluar junto con las figuras directivas de manera general la intervención, que corresponde a la evaluación sumativa, se aplicó una entrevista semiestructurada en la que se usó un guión⁶⁹ (Ander-Egg, 2003) (anexo 7).

Su propósito fue identificar los aprendizajes significativos de toda la pesquisa, las acciones realizadas por todas las participantes, las dificultades enfrentadas, el alcance del enfoque participativo, las propuestas de mejora sobre el diseño metodológico, indagar si seguirían promoviendo la coeducación después de finalizada la intervención, con el interés de saber si se superó esta debilidad en las otras formas en las que se ha llevado a cabo la coeducación, y otros aspectos que permitieron identificar la transformación de la ideología de género, que es parte del cuestionamiento del statu quo del sistema sexo/género.

Finalmente, se presenta la congruencia entre los objetivos, las técnicas e instrumentos utilizados (tabla 20).

Objetivos	Técnicas	Instrumentos
O. G. Implementar la coeducación en preescolar realizando junto con las figuras directivas una Investigación Acción Participativa escolar (IAPe).	Prueba IMAFE, Grupo de discusión comunicativo crítico, entrevistas semiestructuradas y diario de campo.	Cuestionario IMAFE, programa educativo, guión de entrevista y archivo electrónico.
O.P.1. Diagnosticar las necesidades de reflexión con las figuras directivas para	IMAFE, entrevista semiestructurada y diario de campo.	Cuestionario IMAFE, guión de entrevista y archivo electrónico.

⁶⁹ El autor coloca el acento

determinar los temas que se van a problematizar en sesiones de reflexión y discusión.		
O.P. 2. Diseñar el programa educativo que se problematizará en las sesiones de discusión.	IMAFE, entrevista semiestructurada y diario de campo	Cuestionario IMAFE, guión de entrevista y archivo electrónico
O.P. 3. Problematizar con las figuras directivas los temas del programa educativo en un grupo de discusión.	Grupo de discusión comunicativo crítico (GDCC) y diario de campo.	Programa educativo y archivo electrónico.
O.P. 4. Evaluar junto con las figuras directivas de manera general la Investigación Acción Participativa escolar (IAPe).	Entrevista semiestructurada	Guión de entrevista
Elaboración propia		

2.9. Criterios para el análisis de resultados

El análisis de resultados en el IMAFE es la calificación que se obtiene al sumar los puntos de cada reactivo de la escala y dividir el producto entre el número de reactivos, de esta manera se expresan los resultados en términos cuantitativos ubicando a las figuras directivas en las escalas de masculinidad, femineidad, machismo y sumisión, desde la autodescripción en los aspectos de expectativas sociales, familiares, culturales e ideal del papel.

En las entrevistas semiestructuradas se usó un enfoque descriptivo y de análisis centrado en el significado en su modo de condensación, donde, después de transcribir, se resumieron los significados expresados por las personas entrevistadas, convirtiendo las declaraciones largas en otras más breves “en las que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera en unas pocas palabras” (Kvale, 2011, s.p.).

En ese sentido, después de haber leído las entrevistas completas, se escogieron las citas textuales que eran necesarias incluir y se determinaron las “unidades de significado” tal como las expresaron las personas para después formularlas de la manera más simple según el tema que predominó, el cual fue organizado según la propia interpretación⁷⁰.

⁷⁰ Kvale (2011) señala que se organizan por como la persona investigadora las entiende.

Las unidades de significado, que se convirtieron en ejes de análisis, se determinaron por la intención de las preguntas del guion y los temas no redundantes se enlazaron con la declaración descriptiva (Kvale, 2011).

En general los hallazgos se presentaron siguiendo la estructura de la IAPe, utilizando un enfoque descriptivo y un análisis del discurso en su enfoque Crítico (ACD) (Urra, Muñoz, & Peñac, 2013) que

es una perspectiva que toma una posición más política y analiza el papel de los discursos en la reproducción de la dominación y abuso de poder como también su resistencia contra la dominación. (...) el lenguaje se conecta con lo social por ser el dominio primario de la ideología, por tanto, es el principal interés y lugar que tienen las luchas de poder (...) por eso la ACD describe y explica como el abuso de poder es representado, reproducido o legitimado por las conversaciones y textos de los grupos dominantes y las instituciones sociales. (p. 55)

2.10. Consideraciones Éticas

Serret (2008) y Vázquez Recio (2014) plantean que el feminismo, a través de la perspectiva de género, cuestiona el saber científico en sus cimientos epistemológicos y metodológicos que validan un supuesto conocimiento objetivo; esto es, un sujeto cognoscente neutral; más bien señalan que las decisiones de la persona investigadora siempre se rigen por las relaciones de poder y desigualdad entre los géneros, y que, comúnmente, en ellas se reproduce un sesgo androcéntrico que privilegia una mirada masculina hegemónica al construir e interpretar la realidad, es por eso, que las consideraciones éticas son indispensables en toda investigación (Vázquez Recio, 2014).

En esa lógica se debe debatir, por un lado, si el positivismo que se ha adoptado como único modelo posible para el acercamiento explicativo de la realidad social que remite a la universalización, homogeneización y neutralidad, permite interpelar ese sesgo androcéntrico (Serret, 2008; Vázquez Recio, 2014), ya que según Serret (2008), la perspectiva de género “es siempre hermenéutica y crítica” (p. 70). Por otro, que al no existir una persona investigadora

neutral y objetiva, es necesario aceptar que sus decisiones estarán mediadas por un marco ideológico que orienta sus preferencias indagatorias como los motivos para realizarlas (Vázquez Recio, 2014); que como se entiende, incluye las prescripciones (Freire, 1973) o los prejuicios (Gadamer, 1999) que están ahí antes del nacimiento, que son parte de la tradición o la cultura y que generalmente se configuran desde la ideología sexista, los que se pueden transmitir en la investigación.

A partir de estos supuestos se corroboró que, para implementar la coeducación, sería insuficiente un enfoque positivista o una IA del tipo técnico, es por ello, que se requirió otra postura que llevó al diseño de la IAPe, la que es sensible al género al estar basada en la equidad y la justicia, y se guía en valores participativos y emancipatorios (Vázquez Recio, 2014).

Al igual, el describir el lugar de enunciación (Morales, 2022) o “explicitar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales” (Curiel Pichardo, 2014, p. 53) como alternativa para evidenciar el posicionamiento de la persona investigadora. Por eso, se comparte que el motivo de promover la coeducación fue el reconocimiento de que la escuela no es neutra (Freire, 1996/2017; 2016/2020; 2016b) y dentro de ella se reproduce el sexismo, esto detectado tanto en la literatura sobre los estudios de género, como, en experiencias vividas al ser parte del sistema educativo por más de 15 años.

Asimismo, quien habla, es una mujer blanca de clase media, docente, huérfana de padre, sobreviviente de violencia de pareja, heterosexual, sin discapacidad, esposa, madre, gorda, que vive en el Estado de México, el que presenta el mayor porcentaje de feminicidios en el país, que no niega su postura feminista en sentido amplio, en el que su compromiso es el desmantelamiento del statu quo del sistema sexo género que coloca en condición de opresión en mayor o menor grado a todas las personas y que considera necesaria una mirada ecológica para la comprensión de cómo

se concretan las desigualdades, para que a partir de ello, se realicen acciones de transformación, y que mientras no se promueva en todas las escuelas procesos emancipatorios en los que de manera consciente (Freire, 1973) las personas decidamos nuestro propio proceso de construcción identitaria, se seguirá en la lucha.

La que se hace, con legítima rabia sin ser rabiosa (Freire, 1973), porque se enmarca en la ética universal del ser humano que condena las injusticias, las discriminaciones, las exclusiones, las agresiones o violencias injustificadas⁷¹ y que evita todo ejercicio de poder que cosifique a las personas (Freire, 1997/2019).

Lo anterior fue suscitado por ese sentipensar que “combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón” (Moncayo, 2009) ya que al no “ajustarme” a mi género o a ese modelo tradicional de ser “mujer” sufrí violencia física y psicológica, por lo que, gracias a esa experiencia, nació la pasión por el estudio de esta temática, la que mucha gente me dice que les transmito.

Las categorías identitarias descritas se exponen en coherencia con el enfoque feminista, por lo que, no se pretende caer en esencialismos (Curiel Pichardo, 2014) ya que simplemente decirme mujer me remontaría al marco estereotipado, por ello no coloque cis porque mi expresión de género es fluida y a razón de que para mí no existe “lo que es para hombres” o “lo que es para mujeres”, simplemente las concibo como prácticas culturales que están a disposición de todas las personas.

⁷¹ Definir lo justo e injusto es subjetivo, pero a través de ejemplos se explica. En México el 8 de marzo muchas colectivas feministas salen a denunciar, gritar y demandar el alto a la violencia feminicida, rompen, pintan, y tiran, en algunos casos bienes considerados históricos, lo que se comprende, porque como ellas dicen, no vale más un monumento que la vida de una mujer, pero en una transmisión en vivo una reportera estaba dando cobertura al evento, en ese momento una o unas de ellas empezaron a agredir al camarógrafo que le acompañaba sin razón aparente. En otras ocasiones, hombres que aprovechan esos espacios para exigir justicia por la desaparición o el feminicidio de sus hijas son excluidos o agredidos por el entendido de que no debe haber varones en esta actividad, en lo cual no se concuerda, por eso la distinción entre justa rabia y ser rabiosa (Freire, 1997/2019).

Ahora bien, las consideraciones éticas que regularon el actuar y la relación establecida con las personas participantes están basadas en los aportes Vázquez Recio (2014), los aspectos éticos de la IAP que expone Montero (2012), los códigos propios de la investigación científica que menciona Sabariego Puig (2009, p. 84), basada en Batles, Rees y Nesselroade (1981: 58-59)⁷², los principios éticos que abrevia Bausela Herreras (2004, p.7), los aportes de Freire y el sustento teórico expuesto.

Estas se engloban en dos principios, uno, que giró en cómo se estableció la relación con las participantes, y el otro, las orientaciones éticas que se deben cumplir en cualquier investigación.

Primero, de acuerdo con el enfoque de participación y por facilidades dadas por la jefa de sector se invitó a la investigación a todas las personas adscritas al sector a través de reuniones virtuales con cada zona escolar, siendo inicialmente el criterio de ingreso que se fuera figura directiva, aunque posteriormente se hizo extensiva al personal docente, pero no hubo profesorado que quisiera integrarse, de este modo, las participantes se sumaron por interés sin ningún condicionamiento, obligación o requerimiento administrativo⁷³. Todas las decisiones para llevar a cabo la pesquisa primero se consultaron con la jefa de sector y después con las participantes, se solicitó la resolución de los instrumentos de investigación con amabilidad y consideración a sus tiempos laborales y personales.

En los GDCC, todas asumimos responsablemente nuestras necesidades de aprendizaje, respetando el orden de participación, procurando no tomar el uso de la voz por largos periodos, esto para evitar la educación bancaria, se respetó su punto de vista porque como también lo indica

⁷² En el Anexo 8 se encuentra una tabla sobre lo que plantean las personas autoras.

⁷³ El que hayan sido las participantes sólo mujeres fue algo que se dio de casualidad ya que fueron las personas que decidieron finalmente incluirse.

Freire no se trata de dogmatizar e imponer una visión del mundo. Igualmente, durante su ejecución el puesto jerárquico de las personas no fue considerado para establecer el orden en las participaciones. Y en el acompañamiento y seguimiento de las acciones, obedeciendo al sentido de la praxis, se tuvo presente un enfoque contextual o ecológico que permitió comprender que las estrategias de promoción de la coeducación emprendidas dependían de las problemáticas o condiciones específicas de cada una de las escuelas.

Fueron enriquecedoras las diferentes condiciones identitarias, sus diversas opiniones, percepciones y explicaciones de la realidad, se evitó reproducir cualquier tipo de supuesto sexista y androcéntrico, por lo que, se procuró usar un lenguaje inclusivo e incluyente, esto también a partir de las recomendaciones de las personas tutoras.

Además, en coherencia con el sentido bidireccional de la IAPe, se evitó una relación vertical en el que se considerará sentirse superior a las personas participantes o la máxima autoridad en el proceso investigativo, sino que se entabló un vínculo horizontal, cordial, sincero y honesto, no obstante tampoco se negó el propio punto de vista, coincidiendo con Freire una vez más, al no negar ni esconder mi posición como educadora revolucionaria que tiene la esperanza de que la escuela no lo puede todo pero puede algo (Freire, 2016) y que la imparcialidad no existe y ante este hecho y por el respeto que les debo a las personas participantes se compartió esta posición política a la vez que se respetó a quien pensará diferente y a quién quiso cambiar como a quien no lo hizo.

Tanto el enfoque de participación, como el punto de vista, se les explicó en la primera sesión del grupo de discusión⁷⁴ en donde se les dijo:

⁷⁴ Se recuerda que cuando se invitó a todas las personas del sector por zona escolar se les presentó un panorama general de la investigación.

Ya con su permiso para grabar, también compartíles que, pues al ser una perspectiva de participación pues es importante que ustedes se animen a participar, que pierdan el miedo, aquí no se va a evaluar, me disculpo porque a veces estamos acostumbrados a decir ¡ah muy bien!, o hacer juicios valorativos de lo que la otra persona comparte, trataré de evitarlo, también ustedes pueden orientarme cuando lo llegué a hacer, decirme ¡eh, eh!, porque lo importante es sabernos escuchar, respetar las diferentes posturas, las diferentes formas en que podemos interpretar hasta incluso la información (...) recuerden que ahorita estamos juntas participando y no se trata de que yo tenga el mando absoluto de esta actividad, si no que se aceptan sugerencias, se aceptan comentarios de mejora, también en todo momento pueden decir yo pienso diferente, yo pienso distinto, o sea, es en ese respeto de la opinión de las demás, y pues la participación activa propiciará que se dé mayor profundidad y la problematización de los temas que vamos estar, pues, ahora si checando o analizando ¿no?, entonces, bueno eso es lo que les comparto que se espera en este enfoque de participación (...) pero quisiera hablar desde “yo” porque a veces parecíamos que en una investigación pues como que uno se deslinda o la costumbre o lo tradicional es que el investigado se separe de la dinámica del proceso de investigación, como les comentaba estoy en otra perspectiva, en una perspectiva crítica, constructiva, participativa, desde la epistemología feminista, yo lo veo así, entonces, la dinámica es construir juntas, poner a la mesa temas, discutir, problematizar, hacer preguntas, yo me sumo al aprendizaje, soy educadora crítica, progresista; (...) desde esta dinámica, se dice que tú también digas desde dónde te sitúas o desde dónde tú tomas estas determinaciones así como compartirlas con la con las personas que van a aportar en esta situación de transformación, soy mediadora de la reflexión crítica, y pues así estoy ubicada en un feminismo radical porque esto permite coadyuvar a la transformación y a la liberación⁷⁵ (...) (Extracto del GDCC, 28 de febrero de 2022)

En suma, en ese primer encuentro se consideraron sus opiniones al abrir un espacio para quién quisiera agregar algo al respecto a las consideraciones éticas compartidas, una señaló que le gustó mucho el encuadre y otra que le pareció todo claro, fuera de ellas, no hubo otro comentario y se colocó en el espacio de la diapositiva que todo estaba bien.

Segundo, según las orientaciones éticas que debe tener toda investigación, se comenta que se hicieron reuniones informativas a todo el personal del sector en las que se les explicó en qué

⁷⁵ La cita que apoyo la postura personal escrita en la diapositiva fue “Me sumo al aprendizaje, soy educadora crítica, progresista (Freire, 2012, 2da/1997, p. 23) o mediadora de la reflexión crítica (Freire, 1973, p.87) y ubicada desde el feminismo radical (pretende coadyuvar a la transformación y liberación)” (GDCC, 28 de febrero de 2022)

consistiría la investigación, sus alcances y requerimientos, asimismo, cuando se les expuso la pretensión del consentimiento informado (anexo 9), que es una evidencia de la aceptación voluntaria de las participantes y un requisito en el que manifiestan su derecho de hacerles de conocimiento la naturaleza y las consecuencias de la pesquisa en la que se les involucra, se les hizo hincapié sobre el alcance, fines, procesos y posibles implicaciones de la investigación, que se respetaría la confidencialidad de sus datos personales, y que la información sería publicada, por lo que era necesario, firmar dicho documento, el cual entregaron todas las participantes del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2021.

Se quisiera puntualizar que, con motivo de cuidar la seguridad de las personas, algunas situaciones vividas y expresadas por las participantes se omitieron sin que esto sesgará los resultados, se omitieron no de manera tendenciosa, sino las que se consideraron que pudieran generar alguna consecuencia laboral o personal. Asimismo, se les comentó que antes de publicar el informe se les daría a conocer para sugerencias y comentarios, lográndose esto posterior a la aceptación comité el documento completo. La mayoría comentó que la leerían y harían saber sus ideas, pero pasado un tiempo razonable no se recibió ninguna opinión.

3. Resultados

En este capítulo se comparten los hallazgos de las diversas técnicas, se presentan considerando sus propios criterios de análisis y su relación con los objetivos de la investigación.

Así, para el Diagnóstico, se usó la prueba IMAFE y las entrevistas semiestructuradas iniciales; para la Implementación y Seguimiento, el Grupo de Discusión Comunicativo Crítico (GDCC), y para la Evaluación, las entrevistas semiestructuradas finales. El Diario de campo fue utilizado de manera transversal rescatando de este lo que diera cuenta de cada etapa, además, fue la herramienta que permitió registrar el ejercicio de reflexividad propio de la investigación feminista, la que se compartirá en las conclusiones.

3.1. Diagnóstico

Primero, bajo el permiso, acompañamiento e impulso de la jefa de sector, en una reunión presencial se dio a conocer el proyecto a las personas responsables de cada zona escolar, esto con la intención de que dieran su autorización para tener un espacio virtual con las figuras directivas a su cargo y explicarles en qué consistiría, y así, promover la participación. Las sesiones virtuales por zona escolar se realizaron del 27 de septiembre al 22 octubre de 2021 y se les comentó que se haría llegar un formulario Google para que las personas interesadas realizaran su “inscripción”⁷⁶ al mismo.

En dichas sesiones informativas, algunas personas expresaron que participarían creyendo importante incluirse a la intervención, otras, hicieron saber que la dinámica de carga de trabajo en la escuela no les permitiría integrarse, y un directivo, comentó que al tener un perfil de psicología tenía conocimiento sobre el tema y ya se hacían acciones en su escuela.

⁷⁶ Se entrecomilla porque sólo fue una estrategia para recabar la información de las personas participantes y una manera de evidenciar su interés en formar parte de la investigación

El 29 de octubre de 2021, culminadas las reuniones, se envió el formulario, quedando el acuerdo de tener dos semanas para que se socializara a nivel sector.

Se quiere mencionar que no fue sencillo promover la participación, se tendió a ser insistente para que alguien se sumara por interés debido a que si no había personas participantes no se realizaría la investigación.

Por ejemplo, al entablar conversaciones con dos personas que habían quedado en añadirse, y que finalmente no lo hicieron, sus motivos fueron el no tener tiempo, que sería una carga de trabajo porque se solicitaría actividades (tarea o lectura o acciones) previas, que la responsabilidad de la tesis era de la persona investigadora, por lo tanto, no tendría por qué generar más trabajo para las demás personas, y que al no ser una indicación institucional, pues no era obligatoria y por ende, no era indispensable participar, en un audio enviado por una de ellas se muestra lo expuesto

Hola amiguita chula, este, si claro que sí estoy interesada, este, pero te iba a preguntar, bueno se trata de participar en los zooms, en las reuniones o hasta presencial, este, como tipo círculo de debate ¿no?, o comunidad de aprendizaje como dice la jefa ¿no?, pero ya no le pongas, pero, o sea, yo participo y todo, pero, y te contesto el formulario si quieres ¿no?, pero ya ponerme hacer tareas, y que implique, que bueno, es que más bien, la que tendría que escribir eres tú obviamente porque es tu tesis, pero no se trata de un tipo taller así de que hagamos cursos y escribamos, y a la tarea, para que a la otra reunión traigan anotado, porque la verdad amiguita te voy a decir algo, este año, este la verdad, me estoy tomando un respiro y tú ya lo vas a experimentar, después de que te titules, es un tanto desgaste, una chinga y una frieguita, la verdad quieres olvidarte de todo, bueno, tú eres muy estudiosa amiga, pero yo sé que seguirás estudiando pero quiero darme un tiempo (...) si se trata de estar debatiendo, de entrar al zoom y todo y que nos digas ahora vamos a hablar sobre esto, pero con conocimiento de causa que la verdad no quiero ni ponerme a leer, ni contestar tareas, ni reflexionen sobre tal pregunta y de tarea la analizamos, no amiguita, si es así, no le entro la verdad, si te digo que quiero olvidarme un rato la verdad del estudio y ya bastante la neta tenemos obviamente con la supervisión, porque invente un, me invente un igual una comunidad de aprendizaje de tres libros (...) y voy hacer también mi círculo de estudio, con eso pa' leer ya tengo bastante ¿no?, si es ponerme hacer tareas y ponerme a leer mucho no amiguita, pero, si es este, entrar y quizá que me digas mira el tema es este, pues igual darle una ojeadita a esto que vamos hablar, o no sé, pues le entro, si no, no le

entro, dime de un vez va, pero si no le entro sabes que te quiero mucho de todas formas va y te apoyo (Diario de Campo, 16 de noviembre de 2021)⁷⁷.

Otros comentarios que surgieron en la etapa de invitación fueron sobre qué temas se abordarían, qué actividades en concreto se establecerían, qué se pediría, en qué se apoyaría a las escuelas, refiriéndose a trabajo con la comunidad escolar, y también, que se hiciera llegar la planeación de actividades que se estarían realizando con motivo de que les quedara claro a las personas su propósito e incentivar la participación, pero se les recordaba lo que se comunicó en las reuniones en las que se dio a conocer el proyecto, que lo que se pretendía era seguir el proceso educativo de “postalfabetización” de Freire por lo que la planeación tendría que emanar de los intereses y saberes de todas las personas participantes.

Finalmente, el 16 de noviembre de 2021 se creó un grupo de WhatsApp⁷⁸ con las ocho personas que decidieron sumarse al proyecto.

Entonces, se describen los datos arrojados en la prueba IMAFE y los resultados de las entrevistas semiestructuradas iniciales, toda vez que en ese acercamiento comprensivo se vislumbraron los temas susceptibles a problematizarse en las reuniones del grupo de discusión, los cuales al final se enlistan.

3.1.1 Prueba IMAFE

Cuando se inició la investigación se estaba en confinamiento por la pandemia, por lo que para facilitar la resolución del IMAFE por las participantes esta se convirtió en un formulario Google (Forms), lo que facilitó la representación gráfica de las escalas de masculinidad,

⁷⁷ Se ha eliminado parte del texto donde menciona nombres y proporciona datos personales, sin que se pierda la idea principal del mensaje.

⁷⁸ Este medio de comunicación, que se puso de moda en la pandemia, permitió la organización de las diferentes actividades que conformaron la investigación, como entregar el consentimiento informado, las ligas para contestar la prueba IMAFE, acordar fechas para las entrevistas iniciales, entre otras, además, de que se convirtió en un gran insumo para el Diario de campo.

femineidad, machismo y sumisión en las que las figuras directivas se autodescriben y su ideal del papel, o sea, como describen a los hombres y a las mujeres en los aspectos de expectativas sociales, familiares, culturales.

La finalidad de su aplicación fue identificar los estereotipos de género que las figuras directivas atribuyen a los sexos, tales, están basados en las características planteadas en la escala del IMAFE (tabla 21).

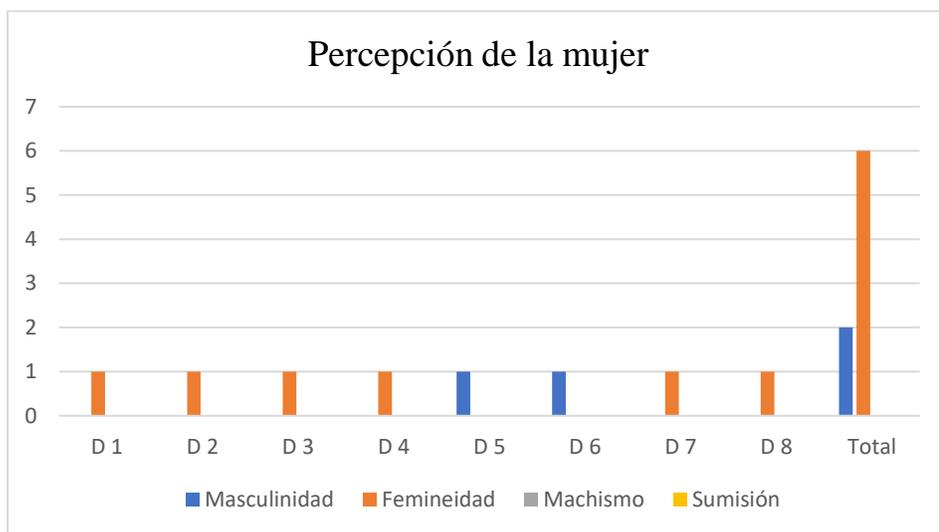
Tabla 21. Principales características de las escalas IMAFE			
Masculinidad	Femineidad	Machismo	Sumisión
Seguro de sí mismo (a)	Afectuoso (a)	Enérgico (a)	Conformista
Me comporto confiado (a) de los demás	Compasivo (a)	Dominante	Simplista
Analítico (a)	Sensible a las necesidades de los demás	Individualista	Sumiso (a)
Hábil para dirigir	Comprensivo (a)	Ambicioso (a)	Incapaz para planear
Tomo decisiones con facilidad	Caritativo (a)	Arrogante	Indeciso (a)
Dispuesto (a) a arriesgarme	Deseoso (a) de consolar al que se siente lastimado	Agresivo (a)	De personalidad débil
Autosuficiente	Cariñoso	Uso malas palabras	Inseguro (a) de sí mismo (a)
Independiente	Amigable	Materialista	Pasivo (a)
Competitivo (a)	Tierno (a)	Autoritario (a)	Resignado (a)
Atlético	Dulce	Egoísta	Cobarde
Racional	Me gustan los niños	Rudo (a)	Dependiente
Maduro	De voz suave	Incomprensivo	Influenciable
Valiente	Generoso (a)	Frío (a)	No me gusta arriesgarme
Reflexivo (a)	Espiritual	De vos fuerte	Retraído (a)
De personalidad fuerte	Cooperador (a)	Malo (a)	Tímido (a)

Fuente: Elaboración propia con base en la Lara Cantú (1993)

Según lo encontrado, seis de ocho figuras directivas consideran que las mujeres se apegan a la femineidad, que son generosas, creativas, tiernas, espirituales, caritativas, amigables, les agradan los niños, afectuosas, compasivas, de vos suave, cooperadoras, sensibles y dulces (figura

4). Lo cual coincide con la tipificación sexual señalada en el concentrado de estereotipos de género (tabla 2).

Figura 4. Resultados del IMAFE “Percepción de la mujer”



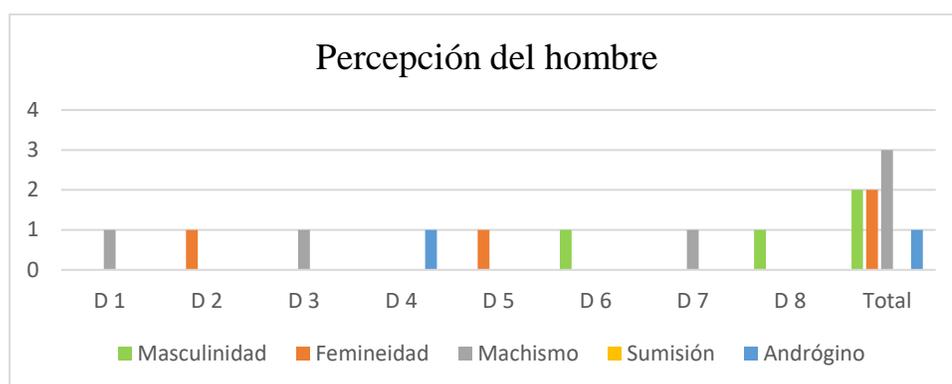
Fuente: Elaboración propia, resultados del IMAFE

Dos de ellas las describen como masculinas, o sea, seguras de sí, confiadas, analíticas, hábiles para dirigir, toman decisiones con facilidad, dispuestas a arriesgarse, autosuficientes, independientes, competitivas, atléticas, racionales, maduras, valientes, reflexivas y de personalidad fuerte.

Para definir a los hombres muestran más variabilidad, tres piensan que los hombres son machistas porque son enérgicos, dominantes, individualistas, ambiciosos, arrogantes, agresivos, usan malas palabras, materialistas, autoritarios, egoístas, rudos, incomprensivos, fríos, de voz fuerte y malos; dos, que tienen características masculinas; otras dos que tienen características femeninas; y la última, presenta el mismo resultado en las categorías masculino y femenino, por lo que se consideró que tenía una percepción andrógina (Lara Cantú, 1993) (figura 5).

Aunque, la mayoría (cinco de ellas) le dan peso a las descripciones tipificadas frecuentemente para los varones, que son el de ser machistas y masculinos. Al analizar las conductas de ambas categorías, se observa que representan a la identidad masculina tradicional.

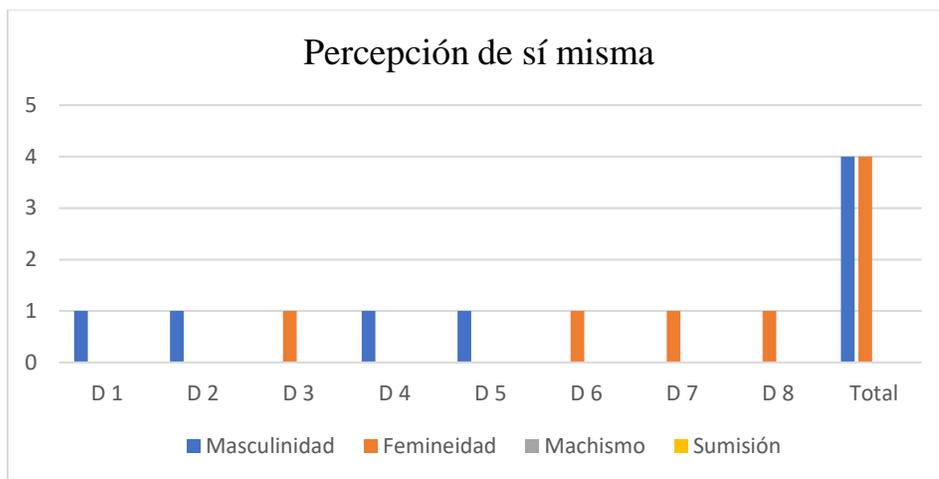
Figura 5. Resultados del IMAFE “Percepción del hombre”



Fuente: Elaboración propia, resultados del IMAFE

En la percepción que tienen de sí mismas, cuatro consideran que tienen características masculinas y cuatro femeninas (figura 6). Esta variabilidad puede ser originada a que son figuras directivas y han desempeñado papeles más activos y menos sumisos, tienen otras actividades fuera del hogar y del cuidado de las infancias, puesto que, como lo expone Lara Cantú (1993), este tipo de mujeres muestran cambios más significativos en los roles sexuales.

Figura 6. Resultados del IMAFE “Percepción de sí mismas”



Fuente: Elaboración propia, resultados del IMAFE

3.1.2. Entrevistas iniciales

Las entrevistas iniciales se agrupan en unidades de significado (Kvale, 2011) según la intención de las preguntas del guion. De estas, solo se omitió la presentación personal porque esa información se colocó en el apartado de personas participantes.

De esta manera, se divide en cuatro categorías, que son, motivaciones para participar, saberes previos, intereses de aprendizaje y percepciones sobre los estereotipos de género, no obstante, se agregó otro por ser trascendental, puesto que refiere a cómo se manifiesta la ideología de género (sexismo) en la escuela, y si previo a la intervención habían realizado acciones para erradicarla.

A) Motivaciones

Por lo tanto, en el respeto a sus ideales, como señala Freire (1973), y por la relevancia de que exista un interés genuino en su colaboración (en coherencia con el enfoque participativo), es menester conocer las motivaciones que les llevaron a unirse al proyecto.

La mayoría coinciden que la iniciativa les sería significativa porque les aportaría para su actualización, que es una buena oportunidad para acercarse al tema y aprender, en la que se

abordaran los conceptos tal cual son, “sin tapujos”. Que, al ser las líderes académicas, tienen la obligación de contar con mayores elementos para guiar a su personal y comunidad educativa. Y con esas bases, puedan promover la inclusión de este tema, tratando de cambiar pensamientos o ideas, estereotipos o conductas que aún siguen latentes, educando a las infancias, e integrar a las familias, a fin de lograr que todas las personas sumen esfuerzos en busca de la igualdad de oportunidades y la equidad de género.

Otras, pensaron que sería un espacio para “reflexionar sobre esas ideas tan anquilosadas y arraigadas que se han transmitido de generación en generación y que no son vigentes al no estar acordes a la realidad porque los tiempos han cambiado” (*Juana, D1*), que la escuela tiene la enmienda de promover la inclusión en la que no que se denigre a nadie, y que coadyuve a que las personas que tienen “problemas de conducta o de sexo”⁷⁹ (*Rosa, D3*) y puedan salir adelante sin ser enjuiciados, lo que implica que el profesorado tenga apertura para desaprender y deje espacio a aprendizajes nuevos (*Jazmín, D7*).

Una directora comentó que su atracción al proyecto se debió a que la convenció su compañera *Carmen (D5)*, y por la inquietud de saber cómo actuar ante una situación que vivía en su escuela en la que “una niña se sentía niño”, dijo, “mira, realmente cuando te escuché en tu exposición acerca del tema, por la niña, la niña que tenemos, ella, ella fue la que me motivó” (*Jazmín, D7*).

B) Saberes previos

En cuanto a sus conocimientos, cuatro, *Juana (D1)*, *María (D4)*, *Carmen (D5)* y *Jazmín (D7)* comunican no saber del tema, algunos de sus comentarios fueron “no tengo elementos para

⁷⁹ Así lo expresa la figura directiva

compartirte”, “no he tenido mucho acercamiento en ese sentido, no he tenido, ni he tomado cursos, ni me he actualizado en ese sentido”, “te voy hacer honesta, yo creo que siempre lo he dejado superficial y es algo en lo que me siento débil, porque quizá no me he dado la oportunidad, si me siento ignorante en este tema”, “tengo mucho desconocimiento”, “la verdad no me he dado la oportunidad, sé que es algo que debemos conocer porque si es importante, repito, desconozco muchas cosas, si me considero ignorante, perdón pero sí”, “entonces aunque yo en el discurso diga que sí, que si lo hago, que esto que el otro, pero tengo mucho desconocimiento”, “no sé qué es la perspectiva de género porque realmente no la llevamos, o sea, la perspectiva de género te puedo decir ya no sé nada, todo ha cambiado”, “tuve muchos cursos, puedo decir ahora que estoy totalmente en blanco, no sé qué es la perspectiva de género”.

Aunque reconocen tener un acercamiento experiencial sobre el mismo, ya que señalan

que es este retomar o trabajar esas diferencias, esas diferencias, pero a nivel conceptual, porque más bien, esa diferencia solo existe a nivel biológico porque a nivel conceptual, etcétera, somos y tenemos que estar en igualdad de condiciones siempre, eso es lo que podría rescatar a grandes rasgos de que es la perspectiva de género. (*María, D4*)

el género no es este darle lo mismo a cada uno, sino lo que necesita, bueno, la equidad no es darle a todos los mismo, sino lo que realmente necesitan, esa concepción de que lo que es para mujer es para mujer y lo que es para hombre es para hombre. (*Carmen, D5*)

simplemente la parte de la sororidad, eso manejan, pero te apuñalan en la espalda, y dices, cuál es esa perspectiva de género que realmente las mujeres podemos hacer, o no sé si está mal o bien, si va inmersa esa sororidad en las mujeres y si es parte de la perspectiva de género o no. (*Jazmín, D7*)

Otras comentan que tienen idea del tema por cursos impartidos por el Departamento de Educación Preescolar Valle de México (DPVM) o instancias gubernamentales, *Rosa (D3)* dijo que algo que aprendió fue

... lo que era el género de sexo, y que no teníamos que denigrar ni al niño ni a la niña, teníamos que pues siempre retomarlos, o sea, para mí, la equidad de género es que tanto el niño como la niña tienen los mismos derechos, y lo marcamos bien aquí a la comunidad escolar (*Rosa, D3*).

Nancy (D2) comentó que en la universidad tuvo una materia de género con el maestro Edy⁸⁰, y que, en su escuela, se trataban de realizar acciones para abordarla, como, evitar etiquetar los colores que se han entendido de manera tradicional para niñas y niños (rosa y azul respectivamente), pero también relaciona la perspectiva de género con la disidencia sexual (*Núñez Noriega, 2011*), comparte

...o sea de no solo identifico que soy niño y que soy niña y mis características, por qué, pues porque ahora tenemos, les decía, ahora tenemos muchas situaciones este de pronto que identificas, apenas veíamos a un chico que es vecino de allá de la casa y siempre el niño, el papá fue su primer hijo ¿no?, o sea siempre lo vistió que de charro y que sus botas y que esto, el niño siempre andaba pues bien así ¿no?, el niño jugaba fútbol y la fregada, entonces, no hace mucho fuimos ahí a un negocio de papás que está ahí cerca de la casa, y el niño anda con el pelo azul-morado, este, besuqueándose ahí con su novio ¿no?, con su pareja, entonces en ese sentido pues le digo a mi esposo, fíjate que fuerte porque ya después me comentaron que, el papá de este chavo, pues la había pasado muy mal ¿no?, como que no asimilaba la situación de que su hijo, y esto y lo otro, pues ahorita ya están bien, pero tuvo que ir al psicólogo. (*Nancy, D2*)

Ana (D6) señala que estos temas se han abordado en el programa de educación preescolar porque habla de inclusión y diversidad, que tiene antecedentes del tema, pero señala las dificultades de tratarlos con las familias, al respecto comenta

...entonces creo que cerrada del todo al tema no, no lo estoy, tal vez en el momento de tener que decirles a los padres de familia o por ejemplo de tratar de decirles que no, que finalmente esto es parte de una inclusión y que la inclusión es parte de la educación, a lo mejor eso es lo que a veces nos cuesta trabajo ¿no?, romper con esos tabús tanto de a veces de nuestras compañeras o de padres de familia o de nuestra misma familia, a lo mejor eso es lo que en algún momento me ha costado

⁸⁰ Coincidentemente estudiamos la misma carrera, se deja el nombre real del profesor con el que coincidimos ambas como un homenaje al gran maestro que fue, recuerdo que su asignatura optativa se llamaba Equidad de Género. Lamentablemente hace algunos años falleció y es una manera de reconocimiento a una persona que cambió mi vida, porque su clase, que hizo maravillosa, me acercó por primera vez a los estudios de género por allá del 2005, y como profeta me dijo que “eso de la coeducación me serviría hasta para el doctorado”.

un poquito de trabajo y de tratar de decirle no pues es que a lo mejor mirar desde tal autor o desde tal libro, yo lo vi ¿no?, o desde tal este tema o proyecto lo vislumbre y me dio este resultado, pero creo que no tener conocimientos ¡no!, sí, sí los tengo.

La última figura directiva enuncia que tiene que ver con la igualdad, la equidad, y poseer los mismos derechos, pero acota que hay que seguir haciendo algo para sumarnos de manera contundente porque a pesar de tantos años todavía hay mucho por hacer, en sus palabras

Bueno, lo que yo le puedo compartir y que en esa comprensión y asimilación de este tema, pues finalmente tiene que ver con esas, con la equidad, con la igualdad, con inclusive los mismos derechos, bueno precisamente por eso también nos interesó participar en este proyecto para tener elementos, estrategias que pudieran ponerse en marcha y que pues de alguna manera también nos sumemos, nos sumemos a esta tarea, nos sumemos a esta labor pues de manera contundente ¿no?, porque como le digo, pueden pasar los años y pues seguir igual ¿no?, entonces pues ahí sí, sí tenemos mucho, mucho que hacer (*Isabel, D8*)

C) Intereses de aprendizaje

En cuanto a sus inquietudes o lo qué les gustaría saber, *Jazmín (D7)* comenta que quiere conocer qué es la perspectiva de género y cómo se aplica en el contexto escolar, *Carmen (D5)* que está abierta a lo que les vaya a proporcionar y que realmente no sabe qué decir en ese momento, pero que posiblemente le surja una necesidad de aprendizaje conforme se vayan realizando las sesiones; *Rosa (D3)*, que hay que enfocarse en cuestionar desigualdades, a problematizar ideas, y que, si a las personas les llegarán a gustar los hombres o las mujeres, no se sientan mal o no lo vean mal, sino que sean libres o se les deje libres a lo que decidan, enseñarles que todas las personas son iguales, pero enfocado a que deben cuidarse, cuidar su cuerpo y no dejarse tocar.

Las demás, se sitúan en que esperan a que se les diga qué actividades deberán realizar, si habrá un plan a seguir, qué estrategias se pueden implementar, y si se diseñarían o se darían talleres o proyectos con las familias y el profesorado, por ejemplo, *Nancy (D2)* dice

Pues fíjate que más que saber, a lo mejor soy materia dispuesta en este sentido del plan que ya se tenga para ejecutar, soy más como de ir a la acción en la medida que a lo mejor que se pudiera ofrecer, alguna gama de acciones, de actividades ya concretas a implementar esto, es lo que a veces nos limita fíjate, porque a lo mejor sabemos del tema pero no sabemos cómo, cómo transmitirlo, entonces a lo mejor de pronto me gustaría iniciar a lo mejor con un taller de escuela para padres, por ejemplo, tipo así y que a su vez las maestras integraran algunas actividades para los niños ¿no?, este en ese sentido, yo creo que cambiando la mentalidad de los niños y que los papás la preserven, porque a veces los niños pueden tener la iniciativa...

Otras expresan

A mí me gustaría saber, bueno mi interés es que nos brinden la oportunidad de adquirir estrategias para ver cómo se va a trabajar en sí este tema con los niños, porque, y más bien cómo le explico, sí en función de qué temas podemos trabajar con los niños, cómo lo podemos abordar, esas estrategias, porque nosotros lo tenemos que hacer todo lúdico ¿no?, cómo lo podemos abordar sin transgredir al niño ¿no?, a la niña, desde el momento en que ellos traen una educación muy diferente a lo que maneja la perspectiva de género (*María, D4*).

...yo creo que ya el abordarlo, el abordarlo y el tener pues ese conocimiento con usted, porque bueno en el programa viene como esa parte de inclusión, de perspectiva de género, desde ahí nos hablan y todo lo demás, pero yo creo que el que usted nos dé bibliografía, el que usted nos diga estas lecturas son en base a no sé, desde el cómo nos debemos de desarrollar o cómo debemos de emplear ciertos términos o cómo debemos de facilitar esta parte de esta apertura en la educación, (...) creo que a mí me impulsaría mucho el hecho de que usted a lo mejor diseñara así como que cierto tipo de taller o proyectos que pudiéramos tratar con los padres de familia (*Ana, D6*).

... yo precisamente en esa labor que nos toca hacer como institución educativa y en sumarnos a todo este esfuerzo, considero que pues buscar los mecanismos, buscar las estrategias que nos ayuden como institución, precisamente me gustaría de alguna manera como que aterrizar estos mecanismos, esas estrategias que puedan contribuir a promover precisamente la perspectiva de género, que contribuya a transformar esos pensamientos, esa cultura tan arraigada que tenemos y que como institución podemos lograr cambios positivos (*Isabel, D8*).

Juana (D1) enuncia que lo que gustaría es discutir cómo se tiene conceptualizada la vida en sociedad, en pareja, en familia, para de ahí problematizar estas ideas que tenemos como parte de la normalidad de la vida e ir las cuestionando entre el grupo, así conocer diferentes perspectivas,

añade, que no tiene en este momento un tema en específico, pero el punto central sería el problematizar esa realidad que en estos momentos hace que no nos sintamos cómodas.

D) Estereotipos de género

Para recuperar sus percepciones sobre los estereotipos de género respondieron “qué es y cómo debe ser un hombre, qué es y cómo debe ser una mujer”. Si bien se esperaban descripciones identitarias, pocas usaron definiciones generalizables para cada grupo sexual.

Así, algunas piensan que para la sociedad lo son todo, que son vistos como un ser superior a la mujer, los proveedores, machos, chingones, no “gays”, impositivos, agresivos, hipócritas o no reales, infieles, que no se les da ciertos juguetes como bebés o muñecas que pueden salir a la calle; crecer en todos los aspectos, al tener mayores oportunidades porque cuando tienen descendencia, las mujeres son las principales cuidadoras, lo que facilita su desarrollo. Y gozan de más tiempo libre al no involucrarse en las ocupaciones asignadas tradicionalmente a las mujeres, que tienen un gran valor tanto moral como espiritual, que son esa fuerza y equilibrio que verdaderamente necesitan las mujeres, y que, a diferencia de ellas, no se les juzga si llegan a ser coquetos.

Que hay diversos tipos, existen lo que son radicales o machistas, pero también los comprensivos, los que le dan el valor a la mujer, con su valentía.

Una de ellas dice que recientemente ha cambiado su concepto, expone

...tenía esa concepción idealizada por supuesto de que era el respaldo, la parte fuerte, la parte que no se quiebra, la parte que está en todo momento ahí como luz para los dos integrantes de la familia, ahora, ahora ya puedo decirte que tengo una concepción diferente, es quien respalda los proyectos de alguien, de algún integrante de la familia, que va orientando, pero que no precisamente es esa luz ¿no?, es un apoyo para cualquier miembro de la familia, ser un apoyo favorable, (...) o algunas veces un obstáculo para el logro de proyectos, en este caso míos, afortunadamente hasta ahorita ha sido un apoyo, aunque no tan potente como yo quisiera pero sí, si es alguien que se admira, alguien que se admira de verdad (...) eso es para mí un hombre (*Juana, D1*).

María (D4), Ana (D6) e Isabel (D8) concuerdan en que son personas iguales a las mujeres, un ser humano común y corriente, con virtudes y defectos, y que lo social es lo que marca las diferencias, las que para *Isabel (D8)* no deberían existir y en las que *María (D7)* está totalmente en contra.

Para caracterización de los varones, algunas se basan en su padre, sus tíos, los padres de familia de su escuela, el trato que su mamá y/o papá les dieron o dan a sus hermanos, y su pareja (tabla 22) porque expresan que no todos los hombres son iguales y que en esa variabilidad “es complicado entender qué deberían o no hacer los hombres” (*Carmen, D5*).

Tabla 22. Características y roles de los varones según las figuras directivas				
Padre	Tíos	Padres de Familia	Hermanos	Pareja
Trabajador	Agresivos	Amos de casa	Más apoyo para el estudio	Es un apoyo
Macho	Hacían menos a las mujeres	Papás solteros	Recibían más cariño de papá	Tranquilo
Responsable	De pensamiento que las mujeres son para el hogar y tener hijos	Viudos ⁸¹	Mayor libertad, podrían salir a jugar a la calle	Cariñoso
Eufórico		Irresponsables		Padre responsable
Colérico		Proveedores		Deja crecer y desarrollar a la pareja
Sociable				Deja hacer lo que quiera a la pareja
Sonriente				
Agradable				
Con coraje				
Con rabia				
Proveedor, por eso es el que manda				
Que tiene la razón				
Violento				
Alcohólico				
Impositivo				
Hermético				
Agresivo				
Educa según lo que deben hacer los niños y las niñas (los primeros hacen trabajo				

⁸¹ Un aspecto relevante es que la directora expresa que después de la emergencia sanitaria por el COVID-19 se dieron más casos, recordemos que la investigación se enmarca en el período de confinamiento.

en el campo, deben ser los proveedores, las segundas, ayudan a la mamá en casa, hacen la limpieza y no deben estudiar porque se casarán y las mantendrá su marido)

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de Nancy (D2), María (D4), Carmen (D5) e Isabel (D8)

Del mismo modo, para describir a las mujeres, recurren a cómo son las mujeres que conocen, y se basan en ellas mismas (tabla 23).

Tabla 23. Características y roles de las mujeres según las figuras directivas				
Madre	Descripción de sí mismas	Hermanas	Compañeras de trabajo	Madres de familia
Sumisa	Aferrada	Con una perspectiva distinta de la vida	Que no fácilmente apoyan a otras mujeres	Las que mandan en casa e incluso al marido
Reservada	Trabajadora	Con proyectos distintos	Envidiosas	Las que reflejan que se llevan bien con su pareja
Amargada o frustrada de la vida	Activa	Aferradas	Edadistas ⁸²	Mamá soltera
Ama de casa (limpieza, hacer la comida, etc.)	Con estudios universitarios	Trabajadoras	Ejercen doble jornada (trabajo y hogar)	Mamá golpeada
Maternal	Rebelde	Activas	Inestables en el aspecto sentimental (tener varias parejas)	Mamá viuda
Responsable	Con coraje		Nobles	Variedad de formas de ser (las nobles, las líderes autoritarias, las celosas, las chismosas, emprendedoras, las que siguen estudiando a pesar de que ya tienen familia)
Hace tortillas a mano	Orgullosa		Responsables	La mayoría dedicadas al hogar
Lava en el río	Perseverante		No les gusta que les manden, ni aprender de otras, ni que les corrijan	Sacrificadas para sus hijos e hijas
Que pedía permiso al esposo para sus actividades, vestimenta, entre otras.	Responsable		Heridas	Algunas que abandonan a sus hijos e hijas
Que nace para atender el marido y estar a su disposición	A veces no puedes ser ellas mismas		Frustradas	
Robotina ⁸³	Agresiva		Rebeldes (por traer tatuajes, servir en un	

⁸² La discriminación por edad o "youngism" no sólo afecta a las personas adultas mayores (BBC News Mundo, 2021), se utiliza esta definición al comentar una directora que al considerársele "muy joven" para ostentar una función directiva recibió algunos comentarios despectivos de parte de sus compañeras de trabajo, presentó trabas para ingresar al empleo y ser aceptada en el círculo de directoras.

⁸³ Haciendo alusión al personaje robotizado de los supersónicos que hace el rol de la empleada doméstica

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

	puesto de cervezas e irse a los bailes)
Callada	Diversidad de formas de ser
Con muchas limitantes simplemente por ser mujer (para salir, jugar, estudiar, vestir)	No tienen la oportunidad de tomar decisiones

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de Nancy (D2), María (D4), Carmen (D5), Jazmín (D7) e Isabel (D8)

Asimismo, para ellas, las mujeres son “un ser humano maravilloso con muchas ideas temerarias, pero que algunas veces se olvida de ella, de generarse afecto, de generarse cuidado porque siempre piensa en los demás” (*Juana, D1*); es “una persona, un individuo, en esta diversidad que existe, pues hay diferentes tipos” (*Isabel, D8*); “un ser humano tal cual es, capaz de realizar y hacer el rol que se le imponga o que se le solicite, es un todo, pero no tiene un valor diferente a lo que es un hombre” (*María, D4*); la que merece el mismo respeto y gozar de los mismos derechos que el varón (*Ana, D6*); que generalmente es más responsable y que debe “ser un apoyo para sus hijos, para su esposo y que tiene que tener cierta postura ante la sociedad” (*Carmen, D5*).

Que la sociedad las considera “frágiles, débiles, incapaces de realizar cualquier actividad que según es de trabajo de hombres” y sumisas (*Rosa, D3; María, D4*).

Finalmente, una indica que es complicado decir cómo serían las mujeres, cómo sería ella, porque al mismo tiempo es la dramática, la triste, la gritona, la que nadie quiere (*Carmen, D5*).

E) Sexismo, la escuela y acciones previas para erradicarlo

De manera recurrente reconocen que existen ideologías, tradiciones, ideas, costumbres, paradigmas, raíces, patrones o reglas socioculturales, que se han transmitido de generación en generación (*María, D4*), que se han tatuado, que no se reflexionan o se practican por inercia (*Juana, D1*) y son las causantes de las diferencias entre los hombres y las mujeres.

Esa ideología que mencionan engloba, la mentalidad de que la mujer es sumisa, que esta para servir al hombre, anteponiendo sus necesidades; dedicadas al hogar, a las actividades de limpieza, cocina y todas las que se ciñen a lo doméstico, en las que lo correcto es que él sea el proveedor, y al serlo se le trate con privilegio, en donde es normal que sea alcohólico, infiel, agresivo y golpeador, al que se le tiene que pedir permiso para cualquier situación relacionada con la familia y sus decisiones son ley.

De igual manera, en la que se educa diferente a los niños y niñas, “encauzando sus conductas” (*Isabel, D8*), comenzando por los tipos de juegos/ juguetes (muñecas, cocinita y trastecitos para las niñas, que las preparan para sepan cuidar bebés y hacer la comida) y otras actividades, las que llegan a acentuarse en los pueblos o áreas rurales. En donde es mal visto que dos personas del mismo sexo se abracen o se besen (*Isabel, D8*).

Que se vive en un patriarcado, que es cuando el poder lo tiene el padre (el matriarcado es cuando lo ostenta la madre); en la que la mayor expectativa para la mujer debe ser casarse y tener descendencia, lo que dificulta su desarrollo profesional, por eso el dicho mexicano de “para qué estudias si te casarás, serás ama de casa y te mantendrá tu esposo” (*Isabel, D8*).

El que celebra el nacimiento de un varón como un acontecimiento importante y se desmerita si se tiene una mujer⁸⁴, en el que estereotipa a hombres y mujeres, y que, si ellas llegan a trabajar o aportar económicamente, eso no las exime de seguir siendo las principales responsables del hogar, lo que origina que le cueste el doble de trabajo salir adelante u obtener logros económicos o profesionales.

⁸⁴ Dos figuras directivas (*Juana, D1; Carmen, D5*) comparten que fueron tratadas como “niños” en su infancia porque sus padres deseaban un varón.

La que concibe que la única forma de composición de la familia es papá, mamá e hijos (el hombre sale a trabajar y la mujer se queda en casa atendiendo a los hijos e hijas) y se da por sentado que es proveedora de amor y de unión (*Jazmín, D7*). Donde se presupone que la relación de pareja será duradera por la creencia de que el amor es para siempre, la mujer no es libre, ni el varón se responsabiliza activamente en el cuidado de las infancias, y es influenciada por la religión católica pues en la biblia se establecen estos roles diferenciados.

Para *María (D4)* las mismas mujeres refuerzan esas ideas sociales al seguir pensando que “todo gira alrededor de ellos y lo que ellos decidan eso puede ser” y al educar a los varones para ese rol tradicional, para explicar esta idea pone de ejemplo a la suegra que ha formado a su pareja en ese modelo, debido a que en algún momento al convertirse en el proveedor principal lo atendió como si fuera el esposo, por lo que se acostumbró a esa forma de organización familiar, la que quiso reproducir durante el inicio de su convivencia y que ella no permitió, además añade que sucede algo similar cuando las mujeres lo hacen con sus hijos, convirtiéndose en un “círculo vicioso”, concluye que el “que veamos al hombre arriba y a la mujer abajo también es culpa de las mujeres”.

Otra figura directiva coincide en que la mujer es la que coarta al niño para que se vuelva un buen papá al no dejarle jugar con muñecas o bebés. Agrega, que se tiene la percepción de que la mujer debe apoyar a la pareja, pero cuando ella lo requiere tiene que pedir permiso a “San Pedro y a toda la Corte Celestial, porque entonces no eres una mujer que quiera una familia, sino que solo piensa en ella y que es egoísta” (*Jazmín, D7*).

Jazmín (D7) comparte la experiencia de haber sido acosada por una persona del gremio y que cuando lo comentó a otro, que pensó que le podía ayudar por su posición de autoridad sindical, este le preguntó si ella no había hecho algo para ocasionar el acoso, a lo que respondió que sí, por

ser mujer, por ser amable o cortés, abierta al diálogo, al ser compartida, sonriente, coqueta, por andar bien vestida o arreglada, porque lamentablemente estos comportamientos se confunden con el que se “les está aventando el calzón o que ya quieres irte a la cama con ellos”, al mismo tiempo, le expreso que los hombres deben respetar la diversidad de las personas ya que si una mujer quiere ponerse una minifalda es simplemente porque le gusta vestirse así y no para que le digan “sabrosa” u otras cosas. Piensa que el camino sería no seguir reproduciendo esas ideas, sino que las personas fueran felices haciendo, diciendo o pensando lo que quieran, mientras sean ellas mismas y no lastimen a otras.

Casi todas comentan que esas formas tradicionales de vivir les afectaron a nivel personal, y tres de ellas, aparte de reconocer ser educadas bajo esa ideología (*Nancy, D2; Rosa, D3; María, D4*), presentaron barreras familiares para poder estudiar, por lo que, han reestablecido reglas en su hogar donde involucran a sus parejas en las actividades domésticas, solicitándoles ayuda para barrer, limpiar, cocinar y cuidar a la descendencia; sin embargo, por eso, dos recibieron comentarios de la familia de sus esposos en los que muestran cierto desacuerdo por la manera en que se relacionan, caso de ello es que les dijeron “para qué te casaste con ella” (*María, D4*) o “ahí está mi hijo, quiso maestra, ahora que se aguante, porque seguro no va hacer nada” (*Nancy, D2*).

Si bien, la gran parte piensan que se siguen arrastrando esas ideas (*Isabel, D8*), observan que hay un período de transición en el que se están modificando, una señala que ella es un claro ejemplo de esto.

Cabe resaltar que varias consideran al contexto como un factor causante de las diferencias entre hombres y mujeres, ya que en este se reproducen, identificando a la escuela y el hogar como sus componentes más relevantes. Respecto al segundo, una dice que “en casa se le educa de esa manera y siempre se le inculca que es un niño y que hay ciertas formas de cómo debe ser o actuar,

y qué roles puede hacer o representar” (*María, D4*). A la vez, piensan que, por medio de la educación, esos modelos pueden transformarse.

Parte de sus respuestas son, “el contexto, las formas en que nos educan son las que resaltan mucho en cuanto a los comportamientos” (*María, D4*), que debería haber uno “diferente donde a los hombres los traigan igual” (*Jazmín, D7*) y que depende mucho de este y de las expectativas de vida, para las oportunidades que existan, donde finalmente todos los factores influyen, pero no debería haber limitantes en que existan actividades solamente para ellos o para ellas (*Isabel, D8*).

Bajo estos argumentos, se les preguntó si esto que narran se reproduce en sus instituciones, todas señalan enfáticamente que sí, que en la escuela se fomenta y promueve (*Isabel, D8*), en tanto concuerdan, que es una situación normalizada por el profesorado en la que educan estableciendo diferencias según el sexo de las infancias, describiendo casos donde no dejan que las niñas desarrollen habilidades o destrezas motrices (subir escaleras o a la resbaladilla, escalar o hacer ejercicios físicos) por los supuestos de que les costará más trabajo, o no podrán ejecutarlas al ser más sensibles, o por miedo a que se vaya a lastimar, o que se les vaya a ver su ropa interior por el uso normativo de la falda en el uniforme escolar. Y al solicitar a los niños que muevan o carguen sillas o mesas porque son más fuertes y a las niñas que barran el salón o limpien las mesas (*María, D4*), cuando les asignan personajes y caracterizaciones masculinos (niños) o femeninos (niñas) en las actividades artísticas (bailables, puestas escénicas y festivas), al separarles y agruparles por sexo en formaciones, equipos y filas, justificando dicha organización por la creencia de que los niños son muy agresivos y pueden lastimarlas.

Añadiendo, la existencia del criterio sexista en el uso de los colores, rosa para las niñas/azul para los niños, esto observándose en el etiquetado de las libretas y en la distinción de los sanitarios para cada sexo, y en los juguetes, al prohibir que los niños empleen muñecas o bebés, y las niñas

cochecitos. Inclusive, una comenta que a las niñas se les refuerza que las muñecas, trastecitos y cocinitas, les son propios por el entendido de que al crecer les corresponderán las actividades domésticas y el cuidado de los hijos e hijas.

Una comenta que en el recreo se puede visualizar como el mismo alumnado establece esas diferencias, porque cuando juegan libremente, muestran esas actitudes segregadas, y pocas veces comparten, eso a partir de mirar a los niños jugando a los superhéroes y a las niñas a la casita, pensando que tienen esa forma de pensar cuando llegan a la escuela, que “puede ser creada o no, pero la manifiestan” (*Isabel, D8*).

Con relación a lo antedicho, tres comparten experiencias relevantes sobre el sexismo escolar, *Juana (D1)* habla del caso de un alumno que traía el cabello largo por una manda⁸⁵ realizada por la familia en la que prometieron no cortárselo por un tiempo, el niño jugaba fútbol y no se quejaba de ningún modo por traer su cabello de esa forma, pero las educadoras y la directora se aferraban a solicitar que se le cortará el cabello porque lo confundirían con una niña (en las escuelas de manera recurrente es requisito de ingreso al plantel el casquete corto para los varones y el cabello recogido o peinado para las niñas), manifestando la participante que los prejuicios de las personas adultas son los que generan este tipo de decisiones, las que pueden generar conflictos con las familias.

Carmen (D5) expresa que cuando iban a realizar un festival cuestionó a las educadoras el por qué todo el alumnado usaría overoles para disfrazarse de espantapájaros, en razón de que no era una vestimenta para niñas, después pensó, que tal vez ese prejuicio lo tenía por lo que había vivido en la infancia; y que en un festejo decembrino, una madre de familia, que al percatarse que

⁸⁵ Se le conoce como manda cuando prometen a una figura religiosa o divina alguna acción o actividad implicada en la iglesia, por ejemplo, prometer a la Virgen de Guadalupe asistir cada año a la Basílica.

el colectivo docente había decidido que todo el alumnado usaría un mismo traje de duende, le sugirió que las niñas portarían algo que las diferenciara, como podría ser una falda.

Finalmente, *Nancy (D2)* platica que una de la madre de familia solicitó que el regalo que se le diera a su hijo con motivo de fin de año se le forrara de color rosa, pero cuando la docente se dio cuenta, le reclamó el por qué habían usado ese color para su alumno, a lo cual la directora le contestó que había sido por petición de la mamá y que no le pasaría nada al recibirlo con esa envoltura; poco después, la docente se acercó a la madre para cuestionarle la razón, la que le dijo, que su suegra era muy machista y marcaba esas diferencias en casa y que quería hacerla reflexionar al respecto, y si eso le generaba algún malestar, sería un pretexto para dejarle claro su pensar y que entendiera que no tenía por qué hacerle creer a su hijo que el rosa no es para niños.

En ese marco, reconocen que las familias son un factor para la reproducción de esa ideología, por ejemplo, cuenta *Carmen (D5)* que después de que se habló con una madre de familia sobre un asunto relacionado con la conducta de su hijo, esta le comentó al padre y solicitaron hablar con las docentes, debido a ello, se les dio una cita para platicar. Durante la charla, ella observo que la madre se mostraba sumisa y era constantemente silenciada por el esposo, a pesar de eso, la mamá le afirmaba al padre repetidas veces “lo que tú digas mi amor”, quedando sorprendidas ella y las docentes por este tipo de actitud. Entonces, relata, que el señor quiso hacer lo mismo con ellas, callarlas, no dejarlas hablar, como queriendo dejar claro que él tendría la última palabra, pero la estrategia implementada por la directora para no permitirle que reprodujera lo que hizo con la esposa fue plantearle que debería escuchar diversos puntos de vista.

Igualmente, comparte otra vivencia en la que recibió faltas de respeto por parte de otro padre de familia, que le nombró a ella y a sus docentes ineptas, y reflexiona cómo se reciben humillaciones de este tipo en el ámbito educativo por ser mujeres, que es frecuente el autoritarismo

por parte de los papás, y que a pesar de que muchas madres estudiaron, estas se dedican al hogar. Por ello, ha aprendido a defender su postura, ya sea con esos padres o en casa con los esposos o con los hijos e hijas.

Una directora menciona que tenía un niño que faltaba mucho, y al cuestionar a la mamá, esta le informaba que ya no lo llevaría a la escuela, pero poco después, le comunicó que siempre sí, que había hablado con su esposo y seguiría yendo, aunque continuaba faltando, por lo que, le volvió a preguntar sobre sus inasistencias y fue cuando le explicó que presentaba problemas con el padre, que la corría de la casa, que era violento y grosero, que le prohibía llevar al niño a la escuela y que le ordenaba al niño que si la veía haciendo algo que no le gustara le pegara. Ante esas circunstancias, la directora comprendió por qué el alumno, que tiene aproximadamente tres años, golpeaba dentro de la escuela sólo a las niñas y le hacía berrinches a la mamá.

En ese tenor, las demás directoras mencionan otras cuestiones en las que padres o madres “hacen esas divisiones de género” (*Ana, D*) o manifiestan esa ideología:

- Cuando los papás les hacen saber que ellos mandan y tienen que intervenir para concientizarlos.
- En las solicitudes de las mamás sobre colocar cortinas rosas en el baño de las niñas y azules en el de los niños.
- Al reclamarles cuando les piden “cosas” que no corresponden a su sexo, como picar verduras o frutas a los varones argumentando que “eso les corresponde solamente a las niñas”.
- Cuando se establecen roles tradicionales donde la mayoría de las madres se dedican al hogar y hacen la comida, el papá trabaja y llega a descansar.

- El poco involucramiento de los padres en la educación del alumnado, casi siempre se trata con la madre.
- Se minimiza el valor de la mujer en los distintos contextos.

Una preocupación manifestada por la jefa de sector, es que al estar estas ideas fuertemente arraigadas en los contextos, se generaría un choque entre lo que el alumnado vive en casa con lo que aprendería en la escuela a raíz del proyecto, ya que no les va a convenir a los varones que “después del trabajo, igual pueden lavar trastes”, porque “ellos quieren llegar a ver tele, hacer lo que quieran, a tomarse su cerveza con sus amigos y la casa que la hagan los niños y la mujer”, lo que complejizaría la acción de cambio, porque se podría poner en riesgo a las madres de familia por los feminicidios que se dan en las diversas comunidades que componen el municipio, o que por otro lado, terminen recibiendo las educadoras los comentarios comunes de parte de las infancias de que sus padres les dicen que “no haga caso a lo que le mencionan en la escuela, que la maestra no sabe nada, que está loca”.

Ciertas figuras directivas conectan que esta “forma de pensar tradicional” abarca a los “gays”, que “muchas veces en el jardín pues hay niños que ya lo traen, pues se nace con eso”, y que a veces, el profesorado no sabe cómo manejarlo o a lo mejor lo hace mal y les terminan afectando.

Una hace saber que en preescolar hay niñas super rudas, que no son femeninas, aunque la mamá les quiera poner un moño, ellas se lo quitan, y cuando las ven crecer, resulta que “no eran niñas, que querían ser niños”. Y en primaria supo de un niño que “ya no es niño”, sino niña, al que su familia ocultaba, incluso, se quería ir con el papá que está en Estados Unidos, pero este no lo aceptó, sólo reconoció al otro hijo.

Otra, expone que cuando recién había llegado a su escuela, había un chiquito que “tenía rasgos femeninos”, pero se “le trataba como niño”, siempre andaba así con las manitas (dobladitas) y que no se le corregía diciéndole “no te muevas así” porque cree que eso no les correspondía. Y un día al final de la jornada, la maestra tuvo una entrevista con la mamá y pues efectivamente les informa que el niño tenía muñecas en casa, que se las permitían y les solicitaba que “tuvieran respeto por él”.

Si bien señalan que la mayoría de las familias se viven en esta ideología, han mirado que existen quienes la rompen, como la aceptación de los juguetes que quieran usar sus hijos e hijas, y que hay relaciones de pareja en las que se nota esa comunión, comunicación, equidad y respeto; asimismo, que se percatan de diferencias generacionales, en que las personas adultas mayores, muestran más arraigo en esas ideas y prácticas. Por eso, coinciden en que es importante trabajar en la escuela para que se siga promoviendo su modificación.

Tres coinciden que las educadoras no están exentas de reproducir en su vida personal esa ideología, y que muchas veces frente a las demás personas demuestran algo que en realidad no es. Que lo anterior se refleja cuando viven violencia, reproducen con sus hijos e hijas que esto es para niñas, aquello para niños; al no ser firmes en sus opiniones, que pocas veces deciden por sí mismas, que salen rápido para hacer la comida y atender al esposo, hijos e hijas. Y cuando se les pregunta si quieren hacer algo fuera del horario laboral, contestan que primero lo van a consultar con su esposo, o que este pasará por ellas a la salida y se tienen que retirar, o que su mamá no las deja salir. Una piensa que eso no debería pasar porque si los dos llegan de trabajar, pues ambos tendrían que participar en hacer la comida, aunque dicen, que pocas educadoras o educadores llegan a romper esa forma de vivir, que incluso existen docentes varones que viven solos y son autosuficientes.

Por último, en cuanto sondear si habían realizado acciones para abordar esta temática en la escuela, tres señalan que no lo han hecho con esa intención específica. Para la jefa de sector, es la primera vez que se gestiona una estrategia de este tipo con la finalidad de sensibilizar a las personas que coordinan las escuelas, entendiendo que estas a su vez lo trabajarán con el profesorado, y de esa manera, podrán construir ambientes equitativos e inclusivos en sus planteles, es por ello, que considera que seremos la punta de lanza para poder abrir escenarios que están en armonía con el nuevo currículum de la Nueva Escuela Mexicana.

Las demás señalan que indirectamente lo han abordado al implementar el Programa Nacional de Convivencia Escolar; al trabajar el programa de Educación Preescolar porque ahí se promueve la inclusión; al establecer actividades con motivo del “Día Naranja”⁸⁶ (CONAVIM, 2019) que es una estrategia política donde los días 25 de cada mes se deben emprender acciones de sensibilización sobre la violencia de género (que la entienden como sinónimo de violencia hacia la mujer); al intervenir en los recesos para fomentar que el alumnado comparta y juegue colaborativamente; al contemplar actividades sobre la temática en el Programa Escolar de Mejora Continua (que es la planeación institucional); al realizar jornadas escolares sobre Derechos Humanos; en el Taller de Familias Educadoras, e interviniendo en la resolución de casos en los que han enfrentado esas ideologías con las familias.

Por lo expuesto, después de haber realizado este acercamiento comprensivo, se enlistan los temas identificados para la problematización.

- ❖ Determinismo biológico (sustentos de la postura biológica e ideología religiosa)
- ❖ Sexo, Género y perspectiva de género, su conceptualización básica

⁸⁶ Para más información se puede consultar la página electrónica: <https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/que-es-el-dia-naranja-y-por-que-se-conmemora?idiom=es>

- ❖ Sistema sexo/género
- ❖ Prejuicios, estereotipos, mitos, roles y estigmas de género
- ❖ Identidad de género
- ❖ Orientación sexual o del deseo
- ❖ Violencia de género, sexual, abuso sexual y feminicidio
- ❖ Sororidad, empoderamiento y agencia
- ❖ Doble jornada, techo de cristal, piso pegajoso
- ❖ Coeducación- Estrategias en la escuela
- ❖ Derechos Humanos (Igualdad Sustantiva-Igualdad Formal, Derecho a la Identidad)
- ❖ Inclusión
- ❖ Diversidad Sexo-Genérica
- ❖ Socialización del género y Agentes de socialización, la participación de las familias en su aprendizaje
- ❖ Sexismo
- ❖ Amor romántico
- ❖ Masculinidades, masculinidad hegemónica, machismo y micromachismos
- ❖ Convivencia Escolar
- ❖ Interseccionalidad
- ❖ Heteronorma, patologización de la homosexualidad, mitos y prejuicios
- ❖ Infancias Trans
- ❖ Lenguaje Inclusivo
- ❖ Patriarcado-Feminismo
- ❖ Tecnologías de género

❖ Supremacía-Jerarquía/Hegemonía entre los géneros (el hombre privilegiado)

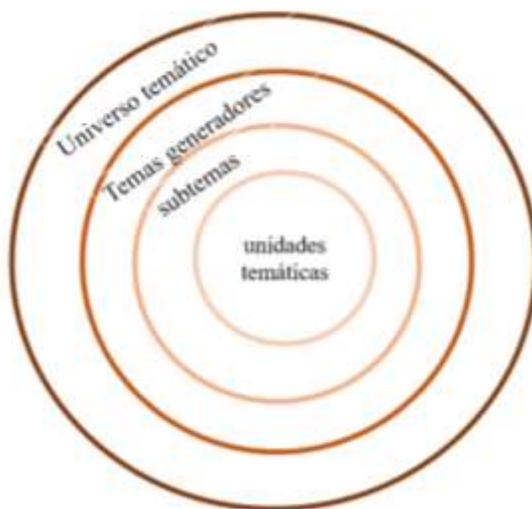
3.2. Planeación

Después de la identificación de los temas generadores, se elaboró el universo temático que sirvió de base para el diseño del programa educativo que se utilizó en cada sesión del GDCC, el que se fue adecuando conforme a los intereses de las participantes.

Freire (1973) menciona que los temas generadores no son una creación arbitraria que deban ser comprobadas, sino que en sí mismos facilitan la capacidad crítica de cuestionamiento de la realidad, tienen la posibilidad de desdoblarse en otros temas que provocan nuevas tareas que han de ser cumplidas (subtemas) y parten de lo general a lo particular en forma de círculos concéntricos (figura 7).

Figura 7.

Componentes del programa educativo según Paulo Freire (1973)



Fuente: Elaboración propia con base en Freire (1973)

Partiendo del listado, se construyó el “universo temático” (anexo 10) conformado por sus temas y subtemas, y estos últimos con sus respectivos núcleos temáticos, con la intención de

realizar la descodificación con las participantes en el Grupo de Discusión Comunicativo Crítico (GDCC).

La tarea fue codificar previamente los temas generadores o las situaciones límites que se problematizarían en cada encuentro dialógico, esto último es la descodificación, convirtiéndose en las contradicciones que constituyeron “el inédito viable”, y que, apuntalaron las acciones.

La codificación es el análisis de la situación existencial concreta que se traduce en una representación (imagen, palabra, hecho, cualquier material que permite la descodificación) que se extrae de la observación y del contacto con las personas que serán parte de la investigación.

Después, se realiza el encuentro dialógico en las sesiones de problematización⁸⁷ que corresponde a la descodificación, en la que se descubre la palabra, pero también sus repercusiones en la realidad concreta que requiere de su desmitificación o desalienación, vislumbrando una realidad a la que no habían tenido acceso (emersión) por su inmersión en la realidad mediatizada por mitos y prescripciones, para que, al tener conciencia de ella, puedan insertarse críticamente para transformarla. De esta forma, el “inédito viable” se volvería “acción que se realiza”, y se superaría la “consciencia ingenua”, convirtiéndose en “consciencia crítica” y así se transitaría de la “consciencia real” a la “consciencia máxima posible”.

Las codificaciones deben representar situaciones relacionadas con la temática que se busca descubrir, y ser reconocidas por las personas participantes, esto para posibilitar que se identifiquen con ellas (Freire, 1973), pueden ser, casos concretos, vivencias, sucesos populares, pequeñas dramatizaciones, entre las que se puedan considerar, el asunto es que sean representaciones de su realidad y que no les sean extrañas.

⁸⁷ Que Freire (1973) le llama círculo de cultura

Las codificaciones son “objetos cognoscibles” (Freire, 1973) que se vuelven un reto al promover la reflexión crítica de los “sujetos descodificadores” (Freire, 1973), que incluye a la persona investigadora. Se conforman por dos características, sirven de mediación entre el contexto concreto o real en que se dan los hechos o situaciones y la base teórica en que son analizados, y, son los “objetos cognoscibles” sobre los cuales las personas como “sujetos cognoscentes” inciden en su reflexión crítica.

Las representaciones codificadas pueden ser simples o compuestas, las primeras suelen ser visuales, pictóricas, gráficas, táctiles o auditivas; y las segundas, favorecen los diferentes canales de comunicación o percepción. Estas conforman el material didáctico a utilizar, pudiendo ser fotos, filmes, diapositivas, carteles, textos de lectura, noticias, u otro que refleje la realidad alienada y permita su problematización, siendo esto considerado en el diseño del programa educativo.

Entonces, posterior al acercamiento comprensivo, se realizó una reunión el 11 de febrero de 2022. La que tuvo como propósito dar a conocer el universo temático a las participantes, y se les hizo saber, que este serviría de base para el diseño del programa educativo para cada sesión del GDCC⁸⁸.

En dicha reunión, comentaban que querían que se les apoyara en sensibilizar al personal docente y a las familias, pero se les reiteró, que el diseño de las acciones recaía en su creatividad y que no se tendría problema en acompañarlas cuando consideraran realizarlas.

Igualmente, dijeron que preferentemente la problematización se acotara al tratamiento del último tema, que eran las estrategias coeducativas, pero se les manifestó, que era necesario tener

⁸⁸ Freire (1973) refiere a que el equipo de investigadores profesionales y representantes del pueblo son los que analizan los resultados, aquí se logró consensuar con todas las personas. Además, que la jefa de sector fugió como coinvestigadora al consultarle previamente todas las decisiones que se plantearon posteriormente al resto de las partícipes.

algunas bases conceptuales para mirar la realidad desde la perspectiva de género (emersión), lo cual, implica analizar e interpretar la realidad usándola como categoría de análisis, siendo eso lo más importante en la coeducación, ya que, no se trataba de ejecutar o diseñar acciones mecánicamente (activismo), o impuestas o ejecutadas por la persona investigadora, sino que al mismo tiempo en que se accedía a otra realidad no mitificada, ellas irían creando e implementando acciones según el contexto de su escuela.

Al final aceptaron, sugiriendo que se agilizara la problematización de los temas para abordar prontamente lo de la coeducación, explicándoles que sí, pero que en cuanto se realizaran acciones se estaría promoviendo.

Podría pensarse que al dar su punto de vista la persona investigadora se caería en alguna forma de imposición, pero este malentendido puede resolverse con la relación entre “acción cultural” y “síntesis cultural” que maneja Paulo Freire.

La primera, corresponde a toda acción sistematizada y deliberada que afecta la estructura social, puede tener intenciones de conservación (dejarla como esta o mantenerla) o transformación, debido a que, consciente o inconscientemente se puede estar al servicio de la dominación o de la liberación, la tarea del educador o educadora dialógica es dirigir la investigación a la segunda opción.

Y la síntesis cultural, corresponde a la unión de la visión de las personas participantes con la que funge como investigadora, así, ambas problematizan su realidad teniendo como mediación el mundo, la que se concretiza en el programa educativo.

Por eso, la persona investigadora se identifica con la lucha por la libertad, integrándose y comprometiéndose con ellas en ese proceso de transformación, es un liderazgo revolucionario de verdadera participación. Como se mencionó, esa es la visión distintiva en la IAPe, el profesorado,

parte del grupo de participantes, se une a la persona investigadora en la lucha para la emancipación, en palabras del autor

en la síntesis cultural los actores se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo (...) no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores. (Freire, 1973, pp. 234-235)

Por lo tanto, la opinión de quien funge como persona investigadora es igual de válida que la de las personas participantes.

Para el programa educativo concretamente se usó como material didáctico o codificaciones, textos, reportajes, diapositivas, además, se aprovechó el ambiente tecnológico que actualmente nos distingue, como las redes sociales o el uso de diversas plataformas digitales, es por eso, que se incluyeron “memes” de Facebook, videos de YouTube, opiniones de grupos de organizaciones civiles, hallazgos históricos o científicos, imágenes, comentarios, entre otros que se consideraron que podían enriquecer la programación didáctica a implementar.

Al final, por los tiempos permitidos por la jefa de sector para realizar las sesiones del grupo de discusión comunicativo crítico, y por el cronograma de actividades prevista para la culminación de la tesis doctoral, sólo se atendió una parte del universo temático, que correspondió al tema 1 de Sexo/Género (figura 8).

Figura 8.

Componentes del universo temático

Universo temático		
Eje transversal – Coeducación		
Tema	Subtema	Unidad temática
Sexo/Género	Determinismo biológico	Sustentos de la postura biológica e ideología religiosa
	Definición de sexo	Postura esencialista vs postura crítica de entender el sexo Intersexualidad The sex spectrum

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

	Definición de género	Diferentes perspectivas para definir el género (Categoría de análisis) Postura esencialista vs postura crítica para entender el género Transexualidad/Transgénero The gender spectrum
	Sistema sexo/género	La relación entre ambos términos Performatividad (Butler), socialización del género
	Prejuicios entorno al sexo y género	Estereotipos, mitos y estigmas de género Roles de género

Fuente: Elaboración propia

Ya teniendo el universo temático, se diseñó el programa educativo con sus codificaciones para cada sesión del GDCC (anexo 11), que como se dijo, se fue modificando según las necesidades de reflexión con las figuras directivas.

3.3. Implementación y seguimiento

De manera operativa se recomienda que la cantidad de personas participantes en un grupo de discusión oscile entre las seis y once de manera promedio ⁸⁹, se ha de decir que en la fase de invitación al proyecto nunca se puso limitantes para controlar el número de integrantes, porque si llegaban a ser muchas las figuras directivas interesadas, se valoraría si se conformaba uno o más grupos de discusión. Finalmente, esto no fue necesario porque el total coincidió con lo recomendado para llevar a cabo este tipo de técnica.

⁸⁹ Según la persona autora varía la cantidad, por ejemplo, Gómez Espino (2012) citando a Stewart (2007) dice que puede ser entre ocho y doce individuos; Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón (2010) señala que puede ser entre los seis y diez, ya que menos o más dificultan la participación equilibrada de las personas que integran el grupo; Tomat (2012) comenta que la composición típica de los grupos es de 6 a 10 personas aunque puede variar entre los 4 y 12, también, piensa que más, o menos de esa cantidad, no permitiría la interacción, pero indica, que ocho sería lo adecuado; Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig (2009) recomiendan que el tamaño del grupo sea de entre cinco y diez; y Arboleda (2008) comparte que según Alonso (1996) que el número recomendado se da a partir de cinco personas, y citando a Ibáñez (1979), que oscile entre cinco y diez integrantes.

Asimismo, Gómez (2009) plantea que el grupo de discusión comunicativo se lleva a cabo en dos sesiones, la primera trata el tema específico a investigar, y en la otra, se aborda un nuevo tema según la información generada en la primera sesión.

En esta investigación la cantidad de sesiones dependió del programa educativo, de los mismos espacios proporcionados por las participantes según el calendario escolar, y del tiempo máximo que se tuvo de permiso para gozar de la beca comisión, dándose así, un total de seis sesiones quincenales. Estas se grabaron, como es recomendado para la ejecución de técnicas que se centran en procesos grupales⁹⁰, y este aspecto se vio favorecido al estar en un momento específico de la historia de la humanidad⁹¹ en que se empleó una educación en modalidad mixta o híbrida, por lo que, se utilizaron herramientas tecnológicas para sesionar de manera virtual (plataforma zoom), sucediendo la misma dinámica con las entrevistas y con algunas reuniones que se entablaron con otras personas no participantes y que se desprendieron de la IAPe.

El tiempo de duración de las sesiones del grupo de discusión es variable, por ejemplo, los grupos implementados por Arboleda (2008) son de entre 80 y 100 minutos (hora veinte u hora cuarenta minutos); Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón (2010) señala que duran entre una y dos horas; Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig (2009) expresan que no se extiendan más de 90 minutos, aunque reconocen que hay grupos que pueden requerir de más tiempo; por último, Tomat (2012) dice que los “focus group” regularmente fluctúan entre las dos a tres horas.

Como la investigación se realizaría en la jornada escolar, que es de cuatro horas, se estableció con el equipo participante que el mínimo de tiempo por sesión fuera de 90 minutos y el

⁹⁰ Esta sugerencia es señalada por Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013); Tomat (2012); Pérez-Sánchez & Viquez-Calderón (2010) y Arboleda (2008) porque ello facilita la transcripción, análisis e interpretación de la información

⁹¹ La pandemia que duro casi dos años por el virus SARS-COV-2 (Covid-19)

máximo de tres horas, ello, por los requerimientos administrativos que debían atender y por lo planteado por las personas autoras consultadas.

Las fechas y la hora de duración por sesión fueron:

- Primera, el 28 de febrero de 2022, tres horas.
- Segunda, 17 de marzo de 2022, tres horas.
- Tercera, 31 de marzo de 2022, dos horas con treinta minutos.
- Cuarta, 13 de mayo de 2022, una hora con cuarenta y cinco minutos.
- Quinta, 30 de mayo de 2022, una hora con cuarenta y cinco minutos.
- Sexta, 30 junio de 2022, dos horas con cuarenta y cinco minutos.

Siguiendo los criterios para el análisis de resultados, se establecieron unidades de significado según las temáticas del programa educativo y los discursos manifestados en las diferentes sesiones del GDCC, rescatando cómo la ideología sexista que mantiene el statu quo del sistema sexo/género es representada, reproducida y trasformada por las personas participantes, esto en congruencia con los objetivos de la investigación que implican los procesos de inmersión y emersión de la educación problematizadora de Freire. Al final, se describen las acciones impulsadas por las participantes para desmantelar dicho statu quo que corresponde al principio de praxis o de inserción crítica.

Siendo así, primero se mencionará lo reflexionado en los GDCC, vinculando las temáticas del programa educativo con las unidades de significado, y consecutivamente, se describirán las acciones que se implementaron con las figuras directivas.

A) Biologicismo

En un inicio, después de revisar el video contemplado en el programa educativo de la sesión uno (anexo 11) en el que Díaz (2017) explica los dimorfismos sexuales que se dan en los cerebros

de hombres y mujeres, y el por qué ciertos comportamientos cotidianos tienen una base biológica, las participantes coincidían con el discurso manejado por el autor, afirmando que en la vida real los hombres tienen ciertas habilidades más desarrolladas que las mujeres, como la lectura de mapas y planos, y que en la capacidad de expresión, la mayoría de las mujeres, tendemos a tener un lenguaje un poco más fluido, por algo “nos caracterizamos en hablar, hablar, hablar” (*Nancy, D2*), y que a la par de nuestros cerebros, los cromosomas y la genética son diferentes (*Ana, D6*).

Una figura directiva, basándose en la opinión de un amigo psicólogo, comparte que los hombres son prácticos y las mujeres sentimentales, es por eso, que se complican más la vida al agobiarse o preocuparse por muchas cosas, pero que deben enseñarle al hombre esa parte del diálogo que tienen más perfeccionada (*Ana, D6*).

A *Juana (D1)*, la codificación compuesta le recordó un libro que leyó que se llamaba “los hombres que no conocí”, el que dice que “las mujeres son más complicadas en muchos sentidos”, además expresa, que “nos hacemos unas historias tremendas, y que, cuando queremos decir sí, decimos no”, ejemplificando que cuando ella se enojaba le exponía a su pareja que no pasaba nada en vez de hacérselo saber, pero que recientemente eso ha cambiado porque cuando “lo haces consciente vas sacando lo que traes”, y concuerda que es malísima para la ubicación, que al contrario de su pareja varón, este puede llegar a un mismo lugar a pesar de que hayan pasado varios años, por lo que, le gustaría desarrollar esa habilidad, añadiendo que ahondará en los seis niveles de sexo expuestos en el video.

Para *Jazmín (D7)*, las mujeres nos hacemos “cuentos fantásticos o un montón de cosas infinitas, lo que nos lastima y lacera”, que nos sabotamos a nosotras mismas, como el pensar que cuando llegan tarde nuestras parejas seguro nos están engañando.

Lo que le llamo la atención a *María (D4)* es que el ponente “nos describe tal cual somos”, que mientras las mujeres son multitareas, el hombre a penas logra una, aunque, cuando menciona “algo del razonamiento matemático (...) hay algunos que si logran hacer ese razonamiento, pero nosotras somos más prácticas y calculadoras, perceptivas, tenemos un sexto sentido, a diferencia de ellos” y que ahora llegará más preparada para discutir estos temas con la familia que a veces no se aceptan la existencia de estas diferencias, pero ya les dará una “catedra” a partir de la gran aportación del Biólogo Díaz. A *Nancy (D2)* le interesó tanto que solicitó la liga de YouTube para revisarlo con sus compañeras porque lo planteado “coincide con lo observado en su entorno”.

Por otro lado, también señalan que eso “no debería ser”, pero que se hay que reconocer las diferencias fisiológicas, de genética, el cómo está consolidado nuestro cerebro, esto demostrado por “algunos antropólogos o personas que se dedican a la investigación que distinguen los cráneos de hombre y mujer por las medidas, por la forma, que eso sin duda nos hace diferentes” (*Nancy, D2*); aunque “eso no quiere decir que haya grandes diferencias” (*Ana, D6*) ya que “independientemente de que tengamos un cerebro más pequeño, tenemos muchas habilidades” (*Juana, D1*), por ello, no se debe perder de foco que “ambas personas en este momento, en este planeta, son importantes” (*Jazmín, D7*).

Cabe señalar, que *Rosa (D3)* expone sus dudas sobre los supuestos niveles de sexo, porque piensa que “la habilidad que tú tienes es de acuerdo a como tú la desarrollas”, que tal vez esto de que pensemos que ellos son mejores es porque “enjuiciamos eso de que él puede más o yo puedo menos, pero eso depende de la habilidad que tú tengas para desarrollar tus hemisferios”.

En cuanto la “conducta de sollicitación” (Díaz, 2017) expuesta en el video, que es una estrategia natural implementada por las mujeres en las que dan el primer paso para “ligar”, en la que, con señales sutiles como una miradita hacen saber a los hombres que pueden acercarse y

“darles fuego” (Díaz, 2017), *Jazmín (D7)* opina que las mujeres somos más “fogosas”, que tendemos más a acosar a los hombres, aunque aclara que no es estudiosa de esa parte.

Posterior a compartir el propio punto de vista, en el que se expresa la inconformidad de los sustentos del expositor, como cuestionar que sus afirmaciones se basan en estudios con ratas, que coloca a las personas en una programación biológica y que es peligroso pensar en la existencia de esas “señales” porque ante la interpretación del varón esto podría llevar a la justificación de una violación, abuso o acoso sexual, *Juana (D1)* replica que el comparativo entre las hormonas de las ratas con las de las personas es pertinente porque es un experimento y finalmente la mayoría de estos se realizan con animales para no poner en riesgo a un humano, no obstante, piensa que “no es que la mujer nada más con una mirada o con un movimiento sexy, invita, no invita, pero eso es lo que ellos creen, a lo mejor uno lo hace de toda la vida y ellos creen que es para ellos y que ya se está haciendo esa invitación”, por lo que difiere en lo planteado.

Nancy (D2) comenta que lo que le fue significativo del video y de la lectura de “características y diferencias entre el cerebro masculino y femenino” (okdiario, 2022), es que “el hombre y la mujer somos un complemento”, ellos son la parte racional y nosotras la emocional, aunque, en algún momento ha experimentado que a veces su pareja es el emocional y ella la racional, sin embargo, a pesar de que no está segura de que sea como dice el autor o la persona que realiza el video, cree firmemente que forman un complemento, y que la imagen en la que se observan pensamientos distintos (hombres-sexo/mujeres-ropa) no la aprobaría.

Completando la idea, *Rosa (D3)* dice que coincide con *Nancy (D2)* en que se complementan “porque realmente el hombre es el que da la testosterona y nosotros los estrógenos”, pero que, “si él piensa más en sexo es por la forma en cómo se ha estado desarrollando”.

Al respecto *Juana (D1)*, se cuestiona si eso de que piensen en sexo es más un constructo social que una verdad, pero reconoce que no lo sabe, aunque concuerda con las demás de que por experiencia personal “somos un complemento”, pero, al mismo tiempo reflexiona, cómo sus amigas que no tienen pareja son autosuficientes, que incluso recientemente una le había compartido que sabía poner un tanque de gas algo que a ella le daría pavor, entonces, piensa que eso de la complementariedad, se debe más a una actitud de comodidad, y que el pensar que a “él le tocan los carros y el jardín, a ella la cocina y la ropa”, obedece a que se asignan ciertos roles, pero visualiza a esas mujeres solas que hacen de todo y no pasa nada, por lo tanto, que sería necesario pensar en diferentes realidades cercanas.

María (D4) apoya el comentario de *Juana (D1)* “en la reflexión que hace sobre sus amigas que no tienen pareja”, pero que en la forma en cómo se han desenvuelto tales mujeres “ahí interviene el contexto” que hace que se vuelven “un complemento a sí mismas”, no obstante, asevera que hombres y mujeres forman un complemento, añadiendo que, según la lectura, ellos son analíticos y lo ven todo por separado, y nosotras, utilizamos la información entrelazada, o sea, ellos lo ven “desmenuzadito y nosotras usamos la información como la tenemos y la vinculamos”. *Ana (D6)* refuerza la idea de complementariedad, y pese a que no tiene pareja en ese momento, expone que toma consejos de su padre y hermanos porque requiere de ese equilibrio.

Ante los comentarios, se pidió la palabra y se compartió la vivencia personal en la que contrariamente a lo expuesto, la parte “racional” en la relación de pareja la ostentaba yo, que, al contrario de lo que dijo el biólogo, no me llama la atención, ni la ropa ni el maquillaje, que los “sueños húmedos” que se ha pensado que sólo lo viven los varones, también los había experimentado y que pude conocer lo que era un orgasmo en un “faje” con uno de mis novios, así que pensar en el “sexo” no era asunto exclusivo de los varones.

Debatiendo si se debía a lo biológico o cultural, *Carmen (D5)* dice que “tiene que ver mucho la historia de vida, de tu crecimiento” porque ella fue muy reprimida cuando era niña, a parte, de que la ponían hacer muchas labores que no le correspondían, como, darle de comer a sus hermanos, ir al mercado, comprar y hacer la comida, que cuando llegaba su abuelo tenía que ir a besarle la mano y si no la se besaba le daban “una tunda” porque él era el respeto, la autoridad, era todo, entonces cuando llegaba de visita tenía una actitud muy arrogante así como “yo aquí soy el rey”, entonces sentía temor de no hacer lo que su papá o mamá le decían, por eso cree que a veces es muy insegura, le cuesta trabajo hablar en público y eso nadie lo sabe. Que su historia de vida la ha llevado a conflictuarse mucho, que a lo mejor por eso dice que “las mujeres somos chingonas” porque está atrás toda esta historia. Por otra parte, dice que su mamá le inculcó algunas seguridades y que gracias a su acompañamiento esta donde esta.

B) Postura religiosa y civil

Para continuar problematizando estos supuestos, se compartió otro video llamado “como hacer feliz a una mujer y a un hombre” (blogSonora, 2013) en el que un presbítero menciona que el hombre para hacer feliz a una mujer necesita ser amante, hermano, chofer, cocinero, mecánico, plomero, decorador de interiores, estilista, atlético, cariñoso, atento, caballeroso, inteligente, dulce, comprensivo, tolerante, prudente, ambicioso, capaz, valiente, decidido, respetuoso, apasionado y ganar mucho dinero, y que, para hacerlo feliz, solo es suficiente “intimidad y comida”.

Jazmín (D7) comenta que esto lo puede confirmar porque al tener mayoritariamente amigos varones estos le han dicho que efectivamente su vida se basa en “dos cosas importantes: sexo y comida”, y con que les den esos aspectos su pareja “es más que suficiente”, aunque identifica que no siempre se reduce a eso, a causa de que a su pareja le gusta leer y le invita a que comenten textos, pero a ella le “da flojera” y “no le da tiempo para esas cosas”, por lo tanto, afirma que él es

muy racional y ella emocional debido a que se la pasa “chillando” y que cuando quiere pelear, él la tranquiliza, por eso piensa que hacen “buen clic”.

Rosa (D3) respecto a lo comentado por el sacerdote expone que depende de la mujer, que ella ha pasado muchas adversidades y es una mujer versátil, y se dio cuenta con la última pareja que tuvo que no es indispensable tener una, ya que la última vez que la visitó, este le expresó que todo se seguía viendo normal, el lugar arreglado, con flores, porque a ella le encanta tener siempre flores en casa, había comida, por lo que no le hacía falta; por eso, piensa que es “la forma en que uno trata de hacer sus cosas, de sentirse valorada uno mismo y para esto principalmente hay que aprender a quererse”, porque antes, cuando él le decía que se iría, ella lloraba y pensaba “¿qué voy hacer en esta casa tan grande?”, jurando que llegó a tener una pistola debajo de su almohada por si escuchaba algún ruido durante la noche, pero que ahora, se siente tan feliz de disfrutar su hogar, a su hija y de sí misma, y que tiene amigos que quieren estar con ella “en la cama y en todo”, pero se valora, acepta que le hacen sentir bien los mensajes que le mandan por la mañana, empero, al saber que son casados, eso le hace amarse y respetarse y no involucrarse de más. Por consiguiente, hay que “saber querernos y valorarnos” porque lo mismo que señaló el sacerdote, lo puede tener una mujer, hay unas “bien cañonas para los hombres y todos somos iguales”, nada más que ella cree que eso depende de la actitud y la manera en que se puede ir cambiando esas acciones, si uno se valora y se quiere, se ama como es, así de “loca, de versátil, de independiente, no se requiere un hombre, realmente para qué se querría”.

Al respecto *Ana (D6)* enuncia estar de acuerdo con *Rosa (D3)* en que está “completamente sola”, pero, ha aprendido a quererse, a valorarse, a respetarse y “ver esa parte en donde verdaderamente lo más importante es que ella sea feliz” independientemente de la relación en la que esté, porque “tratar de ser feliz, de sentirse completa y plena sería lo más relevante”, y que del

mismo modo, tiene muchos amigos varones y se siente contenta con lo que tiene, pero que en este momento lo que aprecia más es su familia y su hija.

María (D4) indica estar en parte de acuerdo con la postura religiosa ya que ella valora y admira a las compañeras que tienen una vida sin pareja, “porque como bien dicen, se quieren, se aman, se respetan”. Señala que tiene esposo, que a lo mejor no es tan detallista, ni le hace sentir que reconoce sus logros o su buen desempeño en lo profesional, o como madre o esposa, pero en sus acciones, en un gesto o en una miradita, se da cuenta de que es importante para él y que da gracias a Dios de estar feliz en la actualidad.

Sin embargo, eso “depende mucho de nosotras”, porque en pláticas que ha entablado con él sobre qué quieren como pareja, lo que espera de ella como esposa, ese respeto se debe exigir, porque “somos nosotras quienes lo debemos de exigir”, juzga que, si nos acostumbramos a los malos tratos, a que medio me respetas o me pones atención “pues la gente, la pareja, se va acostumbrando y llega un momento en que ya no puedes sostenerlo”, y en razón de lo expuesto, enuncia que admira mucho a sus compañeras que no tienen pareja, que cada una vive de acuerdo al destino que nos toca, y que independiente de ello, se aprende a ser feliz, a respetarse, a valorarse, y que “pues no se puede tener todo en esta vida, pero si lo mejor, y sobre todo, respeto y amor hacia nuestra persona”.

Ante la reiteración de que las mujeres y los hombres son diferentes por “naturaleza” y que son un “complemento”, se optó por añadir la epístola de Melchor Ocampo recordando que fue un documento que se firmó cuando se contrajo matrimonio civil, que actualmente es obsoleto, con la intención de que a través de este material se observara el vínculo entre esas ideas biológico-religiosas con acciones concretas como el diseño de políticas públicas debido a que en esta se definían las obligaciones conyugales para el hombre y la mujer.

Parte de lo que especificaba era que

el hombre cuyas dotes sexuales, son principalmente el valor y la fuerza, debe dar y dará a la mujer protección, alimento y dirección; tratándola siempre como la parte más delicada, sensible y fina de sí mismo y con la magnanimidad y benevolencia generosa que el fuerte debe al débil, esencialmente cuando este débil se entrega a él y cuando por la sociedad, se le ha confiado. La mujer cuyas principales dotes son, la abnegación, la belleza, la compasión, la perspicacia y ternura, debe de dar y dará al marido obediencia, agrado, asistencia, consuelo y consejo, tratándolo siempre con la veneración que se debe de dar a la persona que nos apoya y defiende y con la delicadeza de quien no quiere exasperar la parte brusca irritable y dura de sí mismo. (Cruz Martínez, 2017)

Posterior a la lectura, *Rosa (D3)* comparte que ella la había firmado cuando se casó en 1978, que gracias a Dios después de 25 años se liberó, y que con su segunda pareja tendió a reproducir el ser sumisa, pero que “todo ha cambiado”. A la vez intervino *Ana (D6)* compartiendo que igualmente se había casado “con esa bendita epístola”, que reconoce que no la volvería a firmar y que es feliz como *Rosa (D3)* viviéndose en otras circunstancias.

Juana (D1) se pregunta cómo se deja uno llevar por la emoción y no te das cuenta de lo que eso conlleva, “que si no estás de acuerdo ¿por qué la firmas?”, que puedes negarte y señalar “no me van a casar”, pero si en ese momento lo que más quieres es casarte, no lo piensas, además, que la epístola es un texto “totalmente fuera de contexto”, que cuestionaría “si es determinismo biológico o es la parte social”, porque cree que eso se debió a “las situaciones del momento histórico”, en cómo se veía a la mujer y al hombre, la que tenía que profesarle abnegación asumiéndose como un “ente débil”. Al igual, que “entrándole ya al análisis”, rescata cómo se concebía al “matrimonio como el único medio moral de fundar la familia, desde ahí, desde el primer párrafo, la dualidad conyugal donde ambos eran sagrados, el uno para el otro”, pero que en este tiempo ya no se trata de eso, sino de ser felices como queramos, con respeto y el cuidado necesario de nuestro cuerpo.

Al igual, que cuando menciona, “el hombre debe dar dirección a la mujer, es decir, si la mujer no va en el sentido que el hombre quiere, él la tiene que direccionar”, y que se nos confía al hombre porque el “nos va a proteger”, se entiende al hombre como el fuerte y a la mujer como la débil, la que tiene que “asumir dotes de abnegación, (...) dar obediencia al grado de asistencia, tratándolo con veneración”, la que no debe “exasperar la parte brusca del hombre porque entonces sí le va como en feria, ¡qué horror, qué horror!”.

Nancy (D2) y *María (D4)* coinciden en que “dice muchas barbaridades” o “cosas muy descabelladas”, pero la primera expresa que “está bien interesante la lectura” y que le da hasta risa porque seguramente a su mamá y a sus hermanas “les tocó firmar eso y no son nada de lo que dice ahí”; la segunda, que sólo le gustó cuando “dice que el uno y el otro se deben y tendrán fidelidad, confianza y ternura”, y que le recuerda a “sus antepasados donde era sometida la mujer o era la abnegación”, concretamente a la relación de sus padres, donde su mamá se mostró siempre abnegada, y se sigue preguntando por qué se dejaba o no protestaba, pero que afortunadamente ahora ya se vive en “otro contexto”.

Jazmín (D7) no recuerda que firmó, pero concuerda con todas que no

importa si estás sola o acompañada, simplemente que te sientas feliz, haciendo lo que estés haciendo en el momento (...) y si estás con una pareja y si ya no te gusta, ya no te llena, pues lo más ideal es no estar ahí, porque tampoco podemos irnos quejándonos o haciéndonos las dolidas o las sumisas por todo el mundo ¡ay es que me regañaba! ¡ay es que me golpea! ¡ay es que me jala!, y es que no me gusta que me diga

cree que cuando se está con alguien se debe “estar al cien y se acabó” y que “si no funciona” pues “la alternativa sería estar con alguien más nuevamente”. También piensa que “a lo mejor a *Rosa (D3)* le llega un novio” y se da esa oportunidad “o puede tener amigos, novio y amante ¿no?”

(...), entonces, son muchas cuestiones que uno se va dando oportunidad de poder ser feliz con lo que está haciendo en el momento que estamos viviendo”.

Rosa (D3) apunta que la epístola refleja como éramos “muy sumisas” y “que debíamos estar ahí hasta que la muerte nos separe para obedecerles”, asimismo, recuerda que su mamá la ponía a lavar, y pese a que tenían dinero, la hacía trapear, barrer, hacer todo lo doméstico, y que cuando se quiso casar a los 16 años, su mamá, que es española, le dijo “ay usted pobre taruga que se quiere casar, no sabe que el matrimonio no es perita en dulce ni color de rosa”, y que pensaba que su mamá estaba loca, que le tenía envidia, pero cuando entro ahí le dio la razón, entonces regreso a su casa y la corrieron, porque si había decidido irse que se fuera otra vez a lado de su esposo.

C) Cuestionando al biologicismo

Entonces, con la finalidad de reinterpretar lo planteado por el Biólogo Díaz (2017) y debatir el biologicismo, se usaron varias codificaciones, la primera, fue el artículo “El determinismo biológico usa la «ciencia» para perpetuar el machismo” (Singh, 2018) traducido por Díaz Cornejo (2018)⁹², después, se problematizaron algunas lecturas que permitieron cuestionar el vínculo crítico entre género y ciencia (Maffía, 2006), rescatando “los mitos del juego del topo” de Rippon (2020) y los “nuevos descubrimientos sobre las diferencias de hombres y mujeres en el desarrollo de la inteligencia emocional” (Goleman, 2012).

Para ellas, el escrito de Díaz Cornejo (2018) “justifica la superioridad masculina” y “la inferioridad de la mujer en muchos aspectos”; que marca diferencias entre hombres y mujeres;

⁹² Esta lectura es sugerida en el curso en línea “Aprender a vivir en igualdad” que oferta el Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE), que es recomendado por el gobierno del Estado de México para la formación de profesorado en cuanto la perspectiva de género.

“que justifica el machismo”; explica que el determinismo es una “corriente que está sustentada en la ciencia” pero no identifican en qué se basaron para argumentar lo expuesto, que permite hacer un contraste con lo que se ha venido platicando y tener una postura diferente; “que está totalmente fuera de contexto” porque no es aplicable en la realidad actual porque “no hay que creer lo que dice sobre el razonamiento de las mujeres porque tenemos muchas capacidades y todo depende de cómo se desarrollen, “los hombres y las mujeres tenemos muchas habilidades, capacidades, sin detrimento de nada ni de nadie y la unión de esos talentos pueden hacer cosas inimaginables”. Por eso, no les gusto lo planteado en el artículo y están en contra de esa postura (*María, D4; Juana, D1; Ana, D6; Jazmín, D7*).

Las conclusiones generadas de las demás lecturas fueron que hay ciertas hipótesis que están equivocadas, que desde Aristóteles se ha querido justificar “la inferioridad biológica en el status social de la mujer, pensando que el hombre desde que nace es mejor y tiene más fuerza, pero no es cierto, una mujer ya puede ser presidenta o gobernadora” y que “a partir del siglo XXI esto va decayendo y nos vamos haciendo más fuertes” (*Rosa D3*).

Al igual, que todos “los estudios que se han hecho de alguna manera hablaban de que el hombre era más que la mujer”, que las “diferenciaciones entre el cerebro del hombre y la mujer, pueden ser por genes, por sociedad o por etnias”, “que estas ideologías, por ejemplo, de Goleman, significan bastante de lo que ahora se ve y se juzga de una mujer, que las mujeres podemos ser multifuncionales y los hombres se dedican a ciertas cosas, lo que los encasilla” (*Nancy, D2*).

Sin embargo, “la historia de vida hace que nosotros hagamos esa diferencia entre géneros, lo débil y lo fuerte” (*Carmen, D5*), el “coeficiente intelectual con el que naces y la calidad de vida que te dan, también de cómo te lo enfocan tus padres y de cómo te lo enseñan” o de cómo desarrolles el cerebro, que hay hombres muy inteligentes como mujeres, hay superdotados tanto

como superdotadas” (*Rosa, D3*), así, tanto hombres o mujeres podemos tener todas las capacidades o las cualidades necesarias, y que su desarrollo depende, de “las experiencias de vida que cada uno tenemos y que apropiamos” (*Nancy, D2*); asimismo, que actualmente existe otra concepción, “todo eso ya se está quedando atrás, por eso ahora se busca la igualdad” (*Carmen, D5*).

Nancy (D2) retoma las ideas de *Rosa (D3)* diciendo que son muy acertadas ya que

todo depende de la experiencia que tuvimos en nuestro entorno familiar, de las experiencias de vida que uno va reproduciendo, los paradigmas de vida que uno reproduce en las familias, pues vienen seguramente de esa cultura, de esa estructuralidad de nuestra familia, pero también la fuimos enriqueciendo, seguramente, con esos lazos cercanos como las amistades.

Conjuntamente, cuenta su experiencia al tener seis hermanos que compartieron el mismo ambiente familiar, pero que tienen diferente personalidad y cada uno educa diferente a sus hijos e hijas.

Prosigue diciendo que algunas de sus hermanas junto con ella “son más coléricas, más fuertes, más líderes” que sus hermanos y eso que creció en un “escenario machista, en el que su papá era muy estricto, de características que sus hermanos no tienen, ni siquiera con sus hijos”, entonces, piensa que los factores que influyen son genéticos, estructurales, sociales y la preparación profesional. Como contraste, cuenta el caso de un pariente que tenía un hijo y una hija, y al primero, lo mandó a la mejor escuela por “la teoría de que es el hombre el que provee” y a la hija no porque “a ella la iban a mantener”, no obstante, irónicamente, la niña es la que dirige el negocio familiar, concluyendo en “que todavía seguimos enfrentándonos a pensamientos de este tipo”.

Para seguir cuestionado cómo los supuestos biológicos permean las condiciones de las personas se usaron algunas citas del libro “Emilio o la Educación” (Rousseau, 1762/2017). Posterior a la lectura, *Rosa (D3)* dice que Rousseau era un pedagogo suizo que decía que la

sociedad pervertiría al ser humano, pero “no se enfocaba tanto a la mujer, sino al hombre”, que es un “tratado filosófico del hombre a la naturaleza” y que en la preparatoria aprendió que él decía “que al salir de ciertas bocas, la misma verdad tiene mal olor”.

Nancy (D2) entiende que las citas refieren a que podía sustituirse fácilmente a la mujer, que cuando habla de la responsabilidad que tiene de amamantar al hijo le recuerda un dicho de algunos pueblos cuando la mujer recién da a luz o acaba de parir y no tiene leche y le dicen “no salió lechera”, desde ahí se habla mal de ella y se observa “como es ese prejuicio, se concibe a la mujer como la alimentadora y la que tiene esas responsabilidades o ese rol” y no se diga si la suegra juzgue que no es la mujer que quería para su hijo. Por lo que en esa breve lectura, se detectan “muchos prejuicios, pero también muchas realidades que todavía se viven en muchos lugares de México, que es un contexto que de alguna manera conocemos en este sentido” donde se “discrimina y sataniza esa parte”, y que en la cotidianidad se siguen haciendo estos juicios “sin darnos cuenta que tienen un sentido”, muchas veces ha escuchado de que las mujeres son las que educan a los machos, que depende de la educación de la madre, “que hasta cierto punto se le delegaba esa responsabilidad a la mujer, la mamá es la que educa y que si pasa algo con el hijo dicen que es su culpa”, como el caso de una maestra que le expresó que su esposo las dejó por una situación con su hijo y le echó la culpa y pues el texto le hizo alusión a esa parte.

Asimismo, lo relaciona al entorno familiar tradicional, el que todos conocemos, en que la mujer se encarga de absolutamente todo, el que se ha transmitido, pero ahora muchas de las que participamos en este proyecto “jugamos un rol un poquito diferente a la madre tradicional”, que no está en el hogar, pero inspira a otras formas de organización familiar (*Nancy, D2*).

Rosa (D3) señala que “nos querían tener o nos quieren tener cargadas y detrás de la puerta”⁹³, o sea, que todo el tiempo querían verlas embarazadas, en cambio los hombres, si pueden tener libertades, como su abuelo, que era muy apostador y jugador, y su abuela expresaba que solo “llegaba a embarazarla para mantenerla adentro y ocupada en su casa”.

Adiciona, que vivió una experiencia desagradable con su sobrina que tenía poco que “la pidieron”, pero ella decidió irse a vivir con el novio y se van a casar, entonces, habían comido juntas y les platicaba que la abuelita del muchacho, que es de Veracruz, le dijo “a ver mijo, si esta muchacha no sirve para tener hijos porque tienes un año con ella, pues cámbiala” y les compartía que no le iba hacer caso a la “vieja” que estaba “loca”, que no iba andar teniendo hijos porque ahorita no es para tener hijos, y “que si la quería cambiar, pues que la cambiara, que sería su problema”, por lo que reflexiona, “pues como decimos, ya lo traemos por nuestros ancestros, sus formas de pensar, entonces, lo que nos compete a nosotros es pues concientizar a los padres de familia con todo lo que usted nos está enriqueciendo y con lo que sabemos, eso nos va ayudar a cambiar”.

Derivado de los supuestos de que amantar es una característica que se valora “para ser una buena mujer según los estándares sociales”, el tener hijos, el “saber cocinar, tener la casa limpia”, *Rosa (D3)* opina que eso “es algo irónico”, porque ella “sabe cocinar muy rico, es muy amorosa, super limpia”, sin embargo, la persona con la que vivía la engaño, por lo tanto, cree que los hombres “están locos”, no saben lo que quieren, por lo que ha comprobado que “la felicidad está dentro de uno, no dependemos de nadie más que de nosotros mismos”.

⁹³ El refrán es: "La mujer debe estar como la escopeta, siempre cargada y detrás de la puerta".

María (D4) piensa que si él la engaño fue “porque no se sentía satisfecho con lo que tenía, o sea, nada lo llena, nada le satisface porque no es feliz, pero es un pensamiento equivocado”, por ejemplo, con su esposo, dice eso de que “los hombres son infieles por naturaleza”, y esos “dichos se nos va metiendo, uno se los va creyendo, los va adoptando y es una justificación para ser infiel”.

Que ha entablado conversaciones con su esposo para que el respeto sea mutuo, y no sólo eso, sino que lo involucra en las actividades domésticas, relata que los dos trabajan, que cuando llegan a su casa, él le dice que tiene hambre, ella le dice que ella también, que viene de un curso y no ha podido comer, y le expone “¿qué te parece si comemos?, yo hago esto y tú haces lo otro”, lo que “le ha costado muchos años de matrimonio, sin peleas, sino dialogando, platicando, de hacerle saber que tiene un horario diferente”, que “él también puede apoyar en casa” y más ahora que están solos porque sus hijas están todo el día en la escuela, entonces, “uno se va adaptando a la realidad, pero tiene que ver mucho con el pensamiento de cada ser humano”, porque aunque “me quiera meter a la cabeza de otra persona, porque así hagamos maroma y teatro, pongamos a San Antonio de cabeza, si él no tiene amor propio no vamos a lograr nada, y es ahí donde se pierde todo”.

Jazmín (D7) coincide en pensar en que “las mismas culpables de que exista o siga existiendo esa parte de los hombres machistas somos nosotras como mujeres” que lo cree “fielmente” “porque nosotros somos quienes los criamos”, siendo un ejemplo de ello, cuando “dejamos salir al hijo, y a la hija, que no llegue tarde porque puede sufrir más cosas que un hombre, cuando pueden sufrir lo mismo”, el asunto es “cómo educamos diferente” y que “un hombre como una mujer pueden tener los mismos roles sin ningún problema”.

Carmen (D5) confirma que “es muy cierto esto que dicen que los hijos son de quien los cría y los hacen”, que el limitar que no puedan salir por temor a que les pase algo “los vuelves tú misma a esa parte de inseguridades”, por otro lado, que no queremos que nuestras hijas o hijos

“sean esto o sean lo otro”, pero que de alguna manera, tú “los estas encajonando en lo que no quieres que sean, en lo que quieres que logre, los limitas, les pones muchas limitaciones”, aunque esta la otra parte, “no quieres que pasen lo mismo que tú pasaste cuando realmente les estás haciendo un daño, les estás provocando esa parte de que la mujer sirva al hombre como bien dicen”, y se les restringe a las hijas cuando se les menciona que “se deben al hombre” y él las protegerá, porque “también se les limita, te ponen en esa parte de no puedes hacer nada, o sea, yo soy la mujer y no puedo hacer nada ahí me pongo sumisa y el hombre es varón, es el que va hacer el proveedor”.

Con la intención de seguir problematizando el esencialismo biológico se abordó la intersexualidad, durante la discusión surgió un comentario de *Juana (D1)* en que comparte que tiene un familiar “que los médicos determinaron que fuera hombre, tiene muchísimas operaciones, la ignorancia de los padres, y también de los médicos, él tenía una perforación por donde sale la orina y entonces le hicieron una reconstrucción muy interesante para ponerle testículos, pene, para definirlo”, en ese momento su mamá, que es enfermera, decía a que al parecer “era hermafrodita”, que ahora tiene “aspecto de un hombre, tiene 30 años, sin embargo, su orientación sexual es hacia los hombres, es homosexual”, por lo que el video proyectado, le permitió “abrir muchas situaciones” y que el “prejuicio de los adultos” son los que “tal vez, empiezan a causar situaciones emocionales en este tipo de personas que no tienen a bien ese cisgénero, esa congruencia entre el sexo con lo que son ellos”.

Además, que es un “horror” “las vivencias que tienen que pasar esas personas”, los “problemas emocionales independientemente de los físicos” y de “salud”; que su familiar, “tiene muchísimos problemas emocionales” por esa situación fuerte que arrastro de las múltiples operaciones a las que lo sometieron, y ahora entiende porque “tan hermético, tan callado y

diferente como persona”. Pero como es la tradición en los pueblos, en esas circunstancias pocas veces se defiende a las infancias, y que si hay cuarenta variedades o más de intersexualidad, y que en la adolescencia se definen muchas cosas, en ese contexto eso no se sabe, en suma, no se entiende a las personas, “que no es algo que ellos desean”, “no entendemos la diversidad”, pero a partir de lo expuesto en las sesiones “está entendiendo la diversidad” porque antes estaba “completamente cerrada en esta ignorancia total”.

Ana (D6) señala que en la perspectiva escolar se habla de dar a conocer ese “sentido del sexo”, no obstante, al presente “ha desaparecido de los libros”, y que lo revisado, le recordaba cuando estaba en la primaria y que fue hasta sexto grado cuando se veían esos temas y que su mamá primero le decía “dame tiempo” para poder hablar, posteriormente no se cerró y si hubo esa platica, por lo cual, mira que los tiempos han cambiado, “los papás” de antes no abordaban eso con sus hijos e hijas y la fuente de información eran los amigos o amigas “que incursionan junto con nosotros en esta parte”.

Y que cuando entabló esa charla con su hija le preguntó “qué necesitas saber o qué quieres saber”, a lo que ella contesto, mejor dime “qué necesitas saber tú porque me lo dieron en la escuela”, por lo tanto, depende de la educación que recibamos y la apertura que “tengamos como padres para poder dar toda esa parte que necesitan nuestros hijos”.

Sobre la idea de que sólo hay dos sexos, *Ana (D6)* considera que hay que entender “esa diversidad”, pero que todavía existen comunidades muy cerradas que no lo comprenden, y es cuando “viene la apertura de nosotros” para promover el respeto”.

En el abordaje de la intersexualidad se les compartió que “hermafrodita es el término médico que se usó, pero es peyorativo”, *Juana (D1)* hizo un alto para retomar el comentario y explica que si lo usó al contar la experiencia de su familiar fue porque así lo decía el médico, y

que su mamá lo identificaba como una “malformación congénita” al tener conocimientos de enfermería. Igualmente, platica que vio la película recomendada XXY, la que le conmovió mucho cuando la madre y el padre vieron a su “hija e hijo teniendo relaciones con el chico”, y “la valentía de la niña, o que bien no sabe ni siquiera qué es, porque tenía los dos sexos”, pero lo que le llamo más la atención fue que “al final de cuentas a ella no le importó que el mundo supiera, ella decía que era un fenómeno, y pues decidió no definir sus genitales”, sino que se quedó así hasta que termino la película, “lo que la hacía muy valiente”, “pero, qué confusión, ahora soy hombre, soy mujer y luego”.

Se les preguntó si recordaban como se les dice a las personas que no tienen una categoría de hombre o mujer sexualmente hablando, *Jazmín (D7)* contesta que “Hermafroditos”, pero *Juana (DI)* interviene diciendo que “eso ya no es el nombre correcto, eso ya no aplica”, se llaman personas intersexuales.

En eso, una supervisora invitada a dos sesiones por motivo de fortalecerle para que junto con ella se diera acompañamiento a un niño trans, preguntó “¿qué son esas personas?”, interviniendo *Juana (DI)* explicándole que según la película la protagonista tenía vagina y pene, “que su aspecto físico, su carita, es de niña”, “que su condición genital es de ambos”.

Tal comentaba que “naces con un género asignado, con un sexo”, que conocemos su forma de pensar y por eso se “rajó de entrar al curso”, porque para ella, “hay dos géneros, masculino y femenino”, que su forma de pensar no es que este bien o mal, que no se trata de juzgar “ni hacer juicios”, que de lo que se trata es de conocer y aceptar, que se “nace con un sexo o género definido” y ya lo que “traigas por dentro”, con cómo te sientas, lo que quieres ser realmente en tu interior es algo interiorizado, por ejemplo, “yo nací con vagina, pero me gustan las mujeres y yo quiero tener pene porque así me siento, aunque nací mujer, pero me siento hombre y quiero ser hombre, y

necesito ser hombre y va a actuar como hombre, pero nací con lo contrario”, exclamando ¡ay no, cuesta mucho asimilar esto!

Expresa, que posiblemente esa forma de pensar se debe a que fue “educada de manera muy tradicional”, que respeta que se acepte por la directora, la educadora, la jefa, los padres y la maestra Erika, “pues cada quien, cada quién decide que aceptar y qué no”,

sin embargo, estamos en un espacio escolar y tenemos que abrirnos a esta nueva forma de asumir, de respetar al otro en su característica, en su cualidad, en su diferencia, en su semejanza, en lo que sea, pero respetar lo que quiera que le llamemos, como quiera que le nombremos, como se sienta mejor porque no podemos transgredir su sentir

pero que le conflictúa demasiado porque le enseñaron en la escuela que “sólo hay dos sexos, hombre y mujer, ya lo demás es como tú te sientas o ya le pusieron nombre elle o trans, o lo bautizaron con muchos nombres, pues como que ya es lo de menos”, “eres mujer y te sientes hombre, pues órale, hay que aceptarte tal cual eres, pero eso de que haya más géneros, pues no, es hombre o es mujer”.

Ahora bien, al igual que se invitó a dos sesiones del GDCC a la supervisora de la zona donde se encontraba el niño trans, se hizo extensiva a la educadora del grupo donde se encontraba, la cual, al escucharle, interviene y le comparte que “nos enseñaron que hay masculino y femenino, mujeres, hombres, niñas, niños y hasta ahí, y todo esto es nuevo”, no obstante, “ahorita viéndolo así, es como lo que decía la maestra *Jazmín (D7)*”, se sentará con calmita a repasar los conceptos y asimilarlos para que le queden claro “porque es muchísimo”, que nunca imagino que fueran “tantísimos términos, tantísima información”, que se encuentra en “shock de ver tanto”; y que antes de lo de “Dani”⁹⁴, tenía sus dudas con el término trans, pero con lo vivido, con lo que ha

⁹⁴ Se le pone un sobre nombre con la intención de proteger los datos del niño.

dado la maestra Erika y lo que ha investigado, ya lo comprende, y ahora con eso de sus “cis o no sé qué” ya no sabe, por lo que “está como para ponernos a trabajar en esto” y poder “generar una inclusión, tener bien claro esos conceptos, desde nosotras, para poder estar bien, saber bien del tema lo que más podamos por cualquier situación que nos vuelva a tocar y nos volvamos a enfrentar y ya tener un poquito de conocimiento”.

Para la supervisora se trata de “romper paradigmas”, de “abrir la mente”, ser flexible, la mente es moldeable, lo que es la plasticidad, para asimilar todo lo que significan esos conceptos, que será un proceso porque “no se da de la noche a la mañana, porque culturalmente tampoco se da de la noche a la mañana una aceptación”, esto es poco a poco, y que exactamente se tiene que hacer desde los preescolares para que ellos “sea algo ya natural” y será “de generación en generación”, y que ahorita en preescolar es una “bondad” hacer esas estrategias

para aceptar a los niños con sus características, con sus gustos, con su género, con su forma de ser, con su identidad sexual, con su orientación sexual, entonces desde aquí, desde el preescolar estamos sentando estas bases para que, como humanidad, para que como sociedad cada vez los aceptemos más, y vivamos en paz, esto tiene que ver con la convivencia armónica en la medida que aceptemos, es así, como vamos a vivir en un ambiente armónico y respetando a los demás.

D) Infancias Trans

La visión biologicista y binarista de la condición sexuada de las personas se enlazó con la definición esencialista de la identidad de género, y como se comentó, derivado del acompañamiento a un niño trans en una escuela, estuvieron presentes en dos sesiones del GDCC la supervisora recién integrada a la zona y la educadora del grupo donde se encontraba el niño. Los propósitos de su presencia era socializar teóricamente sobre la temática para sensibilizar y superar la idea de que “no existen o que a esa edad no saben lo que quieren”, y apoyar a las figuras que

estaban implicadas en su atención para trabajar colaborativamente en su inclusión como parte del acompañamiento que se estaba realizando.

Durante una de las sesiones, *Carmen (D5)* comparte que a partir de que tuvo un círculo de estudio se percató que no sabía que existieran “este tipo de asambleas que tienen las personas transgénero, lesbianas o demás”, que ahí se recomendaba “la inclusión en las escuelas o instituciones en todas las actividades cotidianas” y que “decían niñas y niños”, y que una sugerencia por la cercanía del “festejo del Día del Niño” era llamarlo “Festejo de la Niñez” porque así no se “estaban transgrediendo algunos valores de los niños trans”.

Señala, que le causo asombro cómo “uno mismo comete esos errores aún en la vida cotidiana, en la vida escolar” como cuando decimos “¡cuidado, no entres al baño de las niñas, no entres al baño de los niños!”, y le recuerda cuando en su escuela se descompuso el sanitario de los niños y paso a cada salón a explicar que tendrían que usar el mismo baño porque estaría cerrado por mantenimiento, en eso, una niña salió por ahí y le dijo “maestra, pero sí tienes que poner un bañito para nosotras porque luego los niños mojan la taza y los niños no deben entrar donde están las niñas”, lo que la hizo pensar cómo se les explica cuando en casa todavía no existe esa cultura de hacer esta inclusión, y que “de por sí nosotras como directivos, como responsables de los centros nos cuesta trabajo”. Por lo que “esta diversidad ya salió a la luz, ya salió todo esto, pues tiene que ser algo cotidiano, con lo que debemos estar viviendo”, y que independientemente de la postura que se tenga, “todos somos seres humanos”.

Asimismo, se imagina todo lo que tuvo que pasar el niño trans, el proceso de aceptación de la familia, como la mamá rompió estereotipos, pero que reconoce la importancia de que hubo acompañamiento de la escuela, y comparte, que desconocía el protocolo de actuación para para

escuelas con casos de Niñas, Niños y Adolescentes trans (infanciastrans.org, 2020), aunque lo relaciona con la ley de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA).

Isabel (D8) coincide con *Carmen (D5)* que “esta es nuestra realidad, que a veces la tenemos muy cerca y no nos percatamos”, que el protocolo es un “documento que desconocemos que existe, pero que ahí menciona que se está gestionando para que ya se establezca de manera obligatoria en todos los niveles”, que explica que

puede ser una cuestión biológica o una cuestión que de alguna manera se va dando en el desarrollo de los niños y las niñas que ellos van descubriendo y que lo tenemos que ver de manera natural, de manera normal y que tenemos que ir construyendo entre todos, una cultura de inclusión y de no discriminación.

En el que se indica, “el proceder y fortalecer esa parte de la no discriminación y de cómo de alguna manera todos estamos involucrados, tanto los alumnos, los padres de familia, los mismos docentes para el trato digno que merecen todos y cada uno de nuestros alumnos” y orienta sobre “el actuar con los padres de familia para generar que acepten a estos pequeños y algo muy importante es que de alguna manera también se sienta en esa seguridad, en esa confianza en lo que debe de ser”. Por eso, piensa que el documento es muy claro y ayuda en las acciones que podemos tener en estas situaciones, y que “un alumno transgénero” es una realidad que está presente, y que “tenemos que vivir con esa cultura y aprender a convivir y aceptar”.

María (D4) escribió que debería “estar integrado en la Ley de los Derechos de los niños, niñas y jóvenes para lograr la inclusión, porque desafortunadamente estamos inmersos en una sociedad que no respeta, es importante dar a conocerlo y analizarlo con el personal docente”.

Al respecto *Juana (D1)* responde, que tal documento emana de los Derechos Humanos, que surge de una realidad que atenta “contra la seguridad e integridad de las personas tanto en su ámbito escolar como laboral”, por ende, es “derivado de una recomendación potente de Derechos

Humanos a nivel nacional y cada entidad hace su protocolo”, así, “que no está desfasado de los Derechos Humanos”.

La supervisora invitada comparte que la revisión de los documentos y videos abren el panorama, que se deben realizar actividades o estrategias, porque como dijo *Isabel (D8)* ya es una realidad. Al mismo tiempo, expone que va llegando a la zona y se encuentra “con esta sorpresa” o “situación” que es “como un área de oportunidad”, que como se comentó en la reunión que se tuvo con la familia de Dani, hay que hacer equipo

porque a todas nos compete desde nuestra función integrar a Dani, como a todos los niños, no nada más a Dani, integrarlos a todos porque cada uno en su diversidad son diferentes, pero sí, de alguna manera, pues más que atenderla a ella, sus necesidades, a las de sus papás, para que efectivamente sea incluida, sea aceptada, y comprendamos y entendamos qué es lo que podemos hacer, qué es lo que tenemos hacer ante cualquier situación, tener más herramientas teóricas

“precisamente para incluirla, para que no sea discriminada”, atender “todo lo que menciona el protocolo”, favorecer “ese ambiente de inclusión”, transformar “cómo la miramos desde fuera, de nuestra perspectiva, de nuestro muy particular punto de vista, movernos y manejarnos con esos valores que nos caracterizan, tratar de entender y de comprender y ser empáticos”, “necesitamos mucha empatía, ponernos en los zapatos de los papás, de la misma Dani, de la maestra”, entonces, le pareció muy “padre”, “un trabajo” o “un reto”, y más para quién está haciendo la investigación.

Igual, comparte que el psicólogo que trajo la jefa de sector tuvo su primera sesión con la mamá y el papá, que no ha tendido tiempo de platicar con *Jazmín (D7)* acerca de cómo les fue, pero que era el momento de que platicara qué ocurrió, aunque desconoce cómo se manejaría, si primero se le debería contar a ella como autoridad o a la coordinadora de la investigación, pero, que estaba abierta a escuchar, a hacer equipo, de integrarse porque cree que todas las personas pueden aportar algo, y que agradece el apoyo, pues como se había dicho “es un ganar, ganar”, a

fin “de hacer que Dani este bien, que este contenta porque a eso viene a la escuela”, y que así como con ella, “incluir a todos”, “todos los niños merecen ser incluidos en un plantel educativo, con las características que tengan y como sea”⁹⁵.

Parte de las recomendaciones en el acompañamiento fue sistematizar la experiencia, evidenciar que la familia fue la que solicitó que su “hija” llevara uniforme de “niño” y pidió el apoyo a la escuela para orientarles respecto a lo que estaban viviendo con su “ella”. Durante la primera sesión la directora responsable comentó que la madre le había entregado por escrito a la educadora dicha petición y que sólo faltaría “el archivo de la entrevista a los papás”, que está de acuerdo en la conformación del expediente porque en el protocolo se sugiere realizarlo.

Conjuntamente, se planteó que se hicieran campañas de sensibilización a la comunidad escolar para dar a conocer que las identidades trans son parte de la diversidad educativa, al respecto comenta la directora que no tendría por qué anunciar o gritar la situación, que es como cuando llega un “niño con discapacidad”, no se avisa, simplemente se toman acciones, porque “sería como perturbar, porque la educación de los padres no es tan amplia”, que sería importante hacer ese “análisis” o “reflexión con los padres de familia en general” para poderles informar que “somos una escuela coeducativa”, la “que incluye a todos los niños, sin discriminación, ni ninguna otra cosa, por ejemplo, los testigos de Jehová, los cristianos, un niño con discapacidad” o “una niña transgénero” porque no tendrían que “descartarse nuevas cosas que se están viviendo”.

⁹⁵ Dos meses antes de sesionar el GDCC en el que estuvo presente la supervisora, se había acordado con la familia, la figura directiva y la educadora, que se le nombraría en masculino, esto se reiteró en una reunión anterior con la jefa de sector, la supervisora y la directora, con el fin de contextualizar a la nueva responsable de zona y se valorará dar continuidad a los acuerdos, cuando se describan las acciones se ahondará más al respecto, pero se quisiera puntualizar que durante las sesiones en que estuvo presente la supervisora está siempre se refirió a él en femenino.

Carmen (D5) dice que con respecto a lo compartido por *Jazmín (D7)* de que no quiere que la comunidad sepa sobre la niña, que de acuerdo al video que se recomendó revisar ahí se “habla de la invisibilidad”, de “romper con esos prejuicios”, y que no considera incorrecto

que de alguna manera la comunidad ya vaya adaptando esta cultura, porque si no iniciamos desde nosotros, desde el centro de trabajo, se va a seguir haciendo esta parte a un lado, socialmente decimos que no estamos discriminando a un grupo social, sin embargo, hay que integrar y evitar esa invisibilidad que de alguna manera sí se causa.

Y que es una obligación, cambiar esos estereotipos y prejuicios para “dar atención a los Derechos Humanos” de “todos los pequeñitos” como los “afrodita”, por lo que le sugiere “no maquillarlo, no cerrarlo, sino es algo ya natural y acabar con esa invisibilidad” porque es seguro que “muchos se han dado cuenta de la situación y no lo dicen” y “no tienen por qué estar criticando”.

La educadora interviene para explicar que “referente a esa situación” ella no coincide, porque como expresó cuando se le propuso diseñar una situación didáctica para trabajarla en el aula, considera que

no ha habido necesidad, o sea, Dani es aceptado completamente por sus compañeros, lo ven como niño, o sea, si no encuentra la necesidad, no es que sea, o lo hagamos invisible o no lo estemos aceptando, simplemente como que ya es algo más natural,

porque es como si alguien que llegara al grupo y dice “hola, soy gay” y no tiene por qué decirlo, “simplemente la gente se da cuenta”, sólo que alguien tenga un conflicto entonces sería retomarlo.

Reitera, que no ha habido necesidad de utilizar recursos teóricos para la explicación con las familias ni diseñar y aplicar una situación porque “lo que ha ayudado mucho es que se ha manejado de manera natural” y que “todo se ha prestado así, desde los niños, como con los papás

que ya se dieron cuenta, o los que no se han dado cuenta, y dicen es niño pero se llama Daniela, pero nadie ha hecho ningún comentario”, por lo que no le vio “mucho caso hacerla porque ha sido una necesidad desprendida de los niños o con los papás”, sólo que un papá se dé cuenta podría tocarse el punto y empezar a hacer conciencia y todo, pero no sabe si lo está manejado correcta o incorrectamente, “simplemente se está manejando de forma natural, o sea, Dani se identifica como niño y así lo estamos tratando y ya”.

Aunque no descarta que, en algún momento, posterior a Dani, pueda volver a suceder un caso similar con “otro pequeñito o pequeñita y que se tenga que abordar de diferente forma”, sin embargo, “es necesario seguir documentándose y familiarizándose con los términos, por si se requiere actuar de diferente forma”.

Incluso, le compartió a su directora que cuando se organizó el “Día de las Madres”, las vocales de grupo hicieron papelitos para determinar el color de las faldas que le iban a tocar a las niñas, y que después ella pensó que no les había avisado que no contemplaran a Dani porque se está respetando su solicitud de nombrarle como niño, y pensó, “no vayan a poner a Dani en la falda y no va ir en falda”, señalando que “las señoras tan se han dado cuenta que no lo metieron dentro de los papelitos de las faldas, ya está contemplado como niño trans”, por ende, “no es que lo haga invisible” si no que se está haciendo de “manera natural” y según las necesidades que se van presentando, por lo que no ha “visto esa necesidad, no ha habido ningún conflicto, ninguna situación que lo señalen nada”, y que hacerlo así podría “despertar el morbo”.

Agrega, que ha sido “muy padre” como esas dos mamás se dieron cuenta que Daniela es niño, y que en una reunión con las demás familias le hablo en masculino y nadie dijo nada, por lo que no ha visto necesidad de decirles “aquí está Dani y Dani no se ve como niña”, no sabe si es adecuada su forma de actuar, pero así lo está realizando.

La directora retoma que en un inicio sí hubo

una situación con un pequeño, pero él mismo lo resolvió, al momento dijo, o sea, ¿es mi amiga o amigo, o es niña o es niño?, no entiendo, le dijimos qué es para ti, es tú amiga o es tú amigo, bueno es mi amigo, yo lo quiero, lo abrazo y eso fue todo, no hubo más, ese fue el único conflicto en su momento,

Posteriormente, a través del “libro de los colores”, que trata de que “los colores no se asignaban, simplemente se daban y que el amor ahí estaba”, dio la pauta para que el alumno, que es muy cercano a Dani lo entendiera mejor, lo que al principio le fue difícil, se veía confundido preguntándose “como que qué está pasando”, pero finalmente “lo asimiló rápidamente” al decirle “es tu amigo y punto”, siendo eso lo único que “conflictuó al principio”, pero después no hubo problema ni con él ni con las familias.

Mientras tanto *Juana (DI)* opina que “si la escuela lo asume de manera natural, así lo hará la comunidad en general”.

La educadora cuenta su experiencia. Comunica que cuando se dieron cuenta de Dani, en un inicio, fue un caso nuevo y “dices, hójole, cómo lo trato”, “cómo se aborda con los papás, cómo les preguntas”, la primera charla que tuvo con la mamá fue informal al final de las clases sobre algo que le quería comentar y de ahí salió el tema, aunque ella ya se había dado cuenta por “la forma de vestir de Dani, su mochila, sus juguetes, todo, todo, todo”, pero la familia no le había comentado nada y pues al no saber cómo abordarlo o preguntarle a los papás no les dijo nada, hasta que un día, pudo platicar con la mamá por una duda sobre el uniforme, sin haberse planeado o con cita, fue una acción fortuita, y ahí le compartió lo que había observado sobre los gustos de Dani y le dijo “sí maestra, es que ella quiere ser niño”, a la vez que empezó a llorar, y le pregunto si podía llevar pantalón en vez de falda porque no quería ir con falda a la escuela, contestándole que “podría traerla como quiera”.

Reconoce que, como se representó en uno de los videos, como docentes nos damos cuenta de la situación, que eso paso con Dani, en el trato, al conocerlo, al observarlo en las actividades, en las jornadas, en sus gustos, el cómo se expresaba y se desenvolvía en ciertas actividades, el cómo se veía. Ahonda, que desde las clases en línea lo notó porque a diferencia del año pasado que traía su cabello largo, a pesar de que nunca estaba peinada, “se seguía viendo como niña”, pero, que al inicio del ciclo escolar, la primera vez que se conectó fue cuando observó completamente el cambio, que le cortaron su cabello, que de primer momento pensó que se debía por alguna razón, pero ya cuando se iniciaron clases presenciales, notó que lo traía más cortito, casi como niño, que no llevaba ni faldas, ni vestido, ni nada rosa, ni moñitos, lo único que traía era aretes, pero “llevaba juguetes de niño”, “traía su cabello corto, vestido de niño, su mochila de niño, todo de niño”, entonces fue como se dio cuenta, porque para ella “¡uy que preparadas estamos en el tema, pues no!”

Añadió, que se trabajó de manera natural hasta que se acercó la familia a pedir el apoyo porque les preocupaba qué pasaría con Dani al irse a la primaria, que en el preescolar todo estaba bien, pero tenían el pendiente de cómo se tomaría en ese nivel educativo esta situación, y en razón de ello, solicitaron la ayuda y se acercaron a la escuela.

Que, cuando empezaron a trabajar, lo primero que tuvo que “cambiar fue lo de las tablitas en el salón, que era lo único que tenía de niña y niño”, debido a que Dani agarraba la rosa e iba al baño, y un día un niño le gritó “pero te llevas las de las niñas”, porque se ve como niño, por lo que indicó al grupo que “dejaran que Dani se llevará la que se quiera llevar”, que esto se hizo a partir de la plática previa que se tuvo con la maestra Erika en el acompañamiento con Dani, por eso, ya no están marcadas como niña y niño, y entran a cualquier baño.

Igualmente, que “a raíz de la plática con Dani, cuando se le preguntó cómo quería ser nombrado”, “se ve muchísimo más contento, nunca fue introvertido”, pero a partir “de ese momento, Dani es súper más travieso, súper más inquieto, más platicón”, se notó “una gran diferencia en su comportamiento, Dani está feliz”, y que cuando lo ha nombrado en masculino transmite que le gusta mucho, “se pone contento”, y pese a que le “ha costado trabajito hablarle en masculino”, ya se siente un “poquito más adaptada” a hacerlo. Interviene expresando que ella no hacía filas de niños y niñas, utilizaba la formación mixta y ahí no tuvo que modificar, sólo lo de las “tablitas del baño”, lo que no originado “confusión o de que no lo acepten o digan algo, todo normal”.

La directora reanuda su comentario y dice que no es que no quieran exponerlo si no que no saben cómo y que le gustaría que

como investigadora o alguien experto dé pláticas a la comunidad para que vayamos sensibilizando acerca del tema sin obviamente señalar el caso de Dani, pero si decirle a la comunidad que estamos y somos una escuela a la cual vamos a poder incluir a cualquier alumno, siempre cubriendo y protegiendo a esta parte de Dani, porque a lo mejor en ese momento se destape algo, que ella sienta, o los padres de familia se sientan violentados y eso es lo que menos queremos

por eso alguien “experto tendría que estar hablando de esta parte de la sensibilización” y que, así como paso con Dani, puede pasar en cualquier lado o familia y que debemos estar enterados porque la realidad está cambiando y hay que estar preparados para una situación similar, así, que requiere saber “cómo llegar a la sensibilización”, de “hacerles ver que podemos ser una comunidad o una escuela coeducativa”.

María (D4) dice que “atendiendo los comentarios” piensa que una estrategia para con las familias es argumentar que se está trabajando desde un principio de equidad e inclusión, y ahí se pueden retomar este tipo de temas y tendrían que estar dentro de una acción del Programa Escolar

de Mejora Continua (PEMC)⁹⁶”, pero siendo la líder académica de la escuela, debería respetar la decisión de quién quiera participar “porque sí es un tema delicado”.

La supervisora invitada menciona que, según los comentarios de la directora y la docente, que son las directamente implicadas, si debe estar presente en el PEMC, en los objetivos, los propósitos y metas planteadas en los ámbitos de convivencia y de inclusión, creando estrategias para integrar “a todos los niños, no nada más a los niños que tienen una condición diferente” porque “todos los niños tienen condiciones diferentes”, “no nada más a unos cuantos niños, sino a todos, a todos en sus diferencias, porque hay unos con situaciones atípicas de conducta, de disciplina”, que le reportaron cuando se integró a la zona, y que si esto se plasma en su Programa Escolar, se retoma en el PEZ⁹⁷ y en el plan del sector con la intención de dar visibilidad, y así en cada Consejo Técnico⁹⁸ se hagan los ajustes en las acciones, apoyándose de los materiales que se han proporcionado y se han analizado en las reuniones, por eso, “si es idear estrategias para seguir incluyendo como siempre se ha hecho a esos niños”.

En ese tenor,

quitar esas barreras, como decíamos en la reunión con los padres de Dani que nosotros mismos ponemos, o sea, no con los niños, porque los niños, como dijeron la educadora y la directora, pues es algo natural, ahorita más bien las barreras y la transformación de estas culturas escolares es con nosotras y en los padres de familia para que se dé esta aceptación,

y que no excluyamos en acciones de la planeación e integrar lo que quedo pendiente por la pandemia con relación a la convivencia e interacción, y que quede plasmado para dar seguimiento y evaluar las acciones porque “aquí lo principal es integrar a todos los niños” y porque “no tendría

⁹⁶ Es el proyecto institucional del centro de trabajo

⁹⁷ Es el Programa Escolar de Zona o es la planeación institucional a nivel supervisión.

⁹⁸ Es una reunión que se realiza cada mes en las escuelas para dar seguimiento a los objetivos planteados en el PEMC con la intención de realizar cambios si es necesario y lograrlos al cierre del ciclo escolar.

frutos esta investigación” y “está área de oportunidad que se les está apoyando como plantel con el trabajo de la maestra Erika haya frutos y algo se haga al respecto y haya resultados”.

Carmen (D5) acota que eso

lo comentaban en el video de Facebook, donde hay que empezar desde nuestras familias, desde lo micro, desde los políticos o los que hacen políticas públicas, desde el nivel cultural, desde los medios de comunicación, las políticas y las prácticas para avanzar y se podría ir planteando desde nuestros aspectos técnicos, como ahorita aquí en cortito, en lo micro, porque no las puedes hacer macro y pues de alguna manera ya hacerlo institucional

y lograr parte de la transformación, “que de alguna manera es algo a lo que nos estamos enfrentando y hay que hacerlo, hay que hacerlo visible para lograrlo”.

Juana (D1) dice que

es indispensable estar informado para esta toma de decisiones, en este caso hablando de Dani, en específico de ella y su familia decidirán más tarde lo que quiere, si quiere someterse a ese tratamiento hormonal o lo que corresponda para que su cuerpo vaya en armonía con su identidad o con su expresión de género o si lo deja así está bien, que cada persona es diferente y cada quien elige lo que le conviene o si se queda así y ella sigue con su expresión, o igual, o como les decía a los padres, puede cambiar y el día de mañana la vemos como una niña con su minifalda, con sus zapatillas y no va a pasar nada, absolutamente nada, únicamente que será Dani, será respetada, querida y amada por todo, por todo su núcleo social, sus familiares y demás, entonces, también estar abiertos” y que le parece súper importante estar informados de todo lo que pudiera pasar o suceder con una personita en el ámbito médico, porque eso de los cambios físicos competen al ámbito médico.

Nancy (D2) dice que, así como pasa en el ámbito médico, pasa en muchos otros ámbitos, “por ejemplo, el educativo, el religioso, el político”, que se miran en algunas películas como “el baile de los 41”, que habla de una persona que tenía una pareja que era la hija de un jerárquico, pero él era “gay”, entonces, en la educación

hay una norma, hay una ley general de educación, hay muchos documentos que nos rigen, pero sigue habiendo de pronto hasta cierto aspecto en los espacios y a lo mejor en nuestro nivel es muy notable todavía, pero hay niveles donde se sigue discriminando, donde el mismo docente es el que fomenta la homofobia y todas

estas situaciones, o que siguen el juego de los alumnos y se generan situaciones delicadas.

Por lo que quiere pensar que, en el ámbito médico, “como en todo”, se trata de “describir qué ocasionó o cómo controlar o cómo cuidar o cómo contener cierta situación, por ejemplo, el COVID, la influenza, antes de cubrir una vacuna hubo seguramente muchos tabús, muchos mitos en torno a este aspecto”.

Y que la medicina, quiere descubrir “qué te hace sentir que eres un hombre o una mujer, o algo que no representas físicamente, la salud”, y esto “sigue estando presente en la historia, un caso son los tatuajes”, según un curso que recientemente tomó, detrás atrás de ellos hay “una historia inmensa”, “los que servían para marcar a las prostitutas, a los encarcelados” y después a quienes son parte de los carteles, “y ahora ya se volvió una moda en el país”. Entonces, tenemos desconocimiento de lo que plantea esta disciplina “porque no estamos en ese sistema, pero que existe o puede ser que todavía exista”, como a lo mejor que sea “genético” como en el caso de que el papá es “gay” y puede que tenga hijos así, porque hay familias donde “hay muchos así, eso pasa”.

Aunado a lo anterior, la educadora invitada comenta que es un tema que evoluciona lentamente y que aún

hay mucho que hacer y que recorrer porque hay mucha gente que lo ve de otra forma, que lo sigue viendo como una enfermedad, como algo psicológico, y no es así, por eso, esta interesante la evolución que ha tenido este tema y ojalá siga siendo así.

Porque “los niños trans o las personas transgénero necesitan también de lo médico”, por ejemplo, el caso de Dani “necesita ser específico para los tratamientos” porque se imagina que obviamente ese tipo de “tratamientos va a tener que ser pagados por los papás porque no los hay o no están en disposición en el seguro, en el IMSS o ISSSTE”, los cuales, sabe que no están a su

alcance. Y eso a razón de lo aprendido sobre lo que es transexual que “es cuando ya se hacen el cambio físico” y que con Dani cree que “todavía están a tiempo de ver eso” porque “le comentó a su mamá que quiere crecer hasta los ocho años porque no quiere crecer como sus hermanas” y “ahí está manifestando que no quiere que su cuerpo cambie, no quiere verse como mujer”, por eso se le hizo importante apoyarla, que a los “papás se les fuera encaminando, se les fuera orientando para que puedan ir viendo cómo van a actuar, porque entiende su preocupación de irse a la primaria, pues ya va a empezar a sufrir cambios y todo”.

Además, que uno de los videos lo había observado antes porque fue el que se proyectó en la reunión con “la mamita o con los papitos”, el que le impactó demasiado “porque pues parecía la historia de Dani”, y que en los demás se observa que “son situaciones que se dan de manera natural”, como paso con Dani.

Que entendía que fue algo de sus gustos o de sus preferencias, que “la veía tan chiquita o tan chiquito”, pero como lo “manifiestan sus papás que lo vieron como algo natural, como algo que ya traía”. Parte de sus dudas es que “andan con el psicólogo y todo ese rollo y que a lo mejor pudo ser inducido desde el vientre” por eso refiere que se encuentra “confundida con eso, o sea, ¿cómo sabemos si realmente es algo natural del niño o es algo que podemos influenciar de cierta forma?”

María (D4) piensa que tienen un gran reto las autoridades, como sus compañeras para atender la situación de “la niña Dani” porque “son ciento y tantos papás que opinan y piensan diferente”, que perciben todo esto de la perspectiva de género distinto, por eso es un gran reto el documentarse porque “no sabemos cuándo nos tocará vivirlo” y “no es un tema nada fácil y luego cada cabecita opina diferente”.

En otro punto de discusión, se reflexionó que el primer derecho de las personas es el respeto a su identidad, y que Dani nunca mostró problema con su nombre, aunque sí solicitó que no se le dijera Daniela, sino Dani y que se le tratarla como “niño”; de primer momento, el imaginario de género nos indujo suponer que si quería ser identificado como niño pediría usar un “nombre masculino”, lo que no sucedió durante la reunión con Dani para preguntarle cómo quería que se le nombrara o se le tratase, lo que llevo a reconocer que la teoría es orientativa pero las decisiones dependerán de las situaciones concretas, debido a que Dani, no necesariamente solicitó ser llamada con un “nombre masculino” y que determinarlo arbitrariamente es lo mismo que nombrarla en “femenino”, lo que origino la idea de que la teoría no lo es todo, pero permite tener una visión amplia del caso en específico y darnos cuenta de que el nombre es una de las primeras etiquetas de género y que no es un referente para dar un trato a una persona en “femenino o masculino”.

La docente confirma que efectivamente eso pasó con Dani, que ella dijo: “no me gusta Daniela, pero expresó que lo llamáramos Dani”, a pesar de que se le dieron opciones porque se le interrogó, ¿no te gustaría llamarte como tú papá o Pancho o José?, contestando, “no, Dani, me gusta Dani”, y que definitivamente dijo que se le llamara en masculino por lo que “así se ha hecho”.

Juana (DI) señala la importancia de preguntar cómo quiere ser nombrado, lo que le recuerda algo que le paso con su sobrina que “era en esa línea más o menos” le preguntaban en el seguro social “¿cómo quieres que me dirija a ti?, ¿cómo prefieres que te llame?”, lo cual le llamó la atención porque de primera entrada su sobrina se sintió feliz, “entonces imagínate si eso lo hubiéramos hecho con Dani o con todos los niños desde el principio”, pero se pregunta qué tanto se podría “establecer ese acuerdo con la mamá, el papá o el cuidador del niño”, porque supongamos, “la niña que se llama Erika quiere que le digan Luis, en ese deseo de la niña ¿ahora que dice la familia?” porque tampoco se trata de generar controversia, o “alguna problemática por

esa condición”, por lo que lo pone a la mesa por la experiencia vivida donde hicieron “sentir super” a su sobrina.

Que, por un lado, entiende esa parte de

la supremacía del niño, sin embargo, como directores, como autoridades nos metemos en otras problemáticas porque la familia aquí, afortunadamente todo estuvo armonizado, pero pudiera darse el caso que no, aquí lo que tendríamos que hacer es a lo mejor asesorar, orientar a la familia para que le permita al niño porque no se trata de ser arbitrarios y generar una controversia, sino al contrario, la escuela tiene que ver la manera de empatarlo, primeramente los intereses del niño para después hacerlos converger con la familia y estemos en armonía y su desarrollo de esa niña o ese niño se vayan de manera eficiente y adecuada, ahí está el punto

Porque puede pasar que una mamá le grite a una docente cuestionándole ¿por qué le llama Luis a su hija Erika?, por lo anterior, propone que se requiere una estrategia cuando se tienen “discrepancias entre los intereses del niño y la familia”.

Al igual, que hay que fortalecer a las directoras y docentes porque ellas “están directamente en el campo de batalla”, qué hacer “cuando hay una desavenencia o un desacuerdo entre la escuela que tiene toda esa apertura” y que no desearía que nos enfrentáramos a “una familia tan renuente en atender los intereses del niño”, y que, si fuera educadora, “lo dejaba hacer”, le diría “aquí expláyate, este es tu escenario, si tú tienes que comportarte como lo que quieres, adelante”, este es tu espacio “aquí tienes que ser lo más feliz que se pueda”.

Jazmín (D7) dice que lo anterior lo vincula con el caso de una niña de segundo que tiene dos mamás, entonces, la niña comparte que su familia “está constituida diferente y que su mamá es su mamá” y “su papá es mamá”, y siempre dice que las familias son diferentes y “está muy consciente y muy inteligentemente sabe cómo es la orientación de su familia”, por lo que expresa “¡wow!, cómo alguien tan pequeño ya tiene la decisión y la identificación perfecta de que los roles se van transformando y que no son los mismos de cómo se manejaban antes”, sino que ahora son

totalmente diferentes, y que para ella no le causa ningún estrés, sin embargo, pues los papás se acercan y le dijeron que tuvieron que sacar a la niña de otra escuela por eso, “que era violentada y que le hacían burla hacia la parte de cómo se integraba su familia”, compartiéndoles que “todos tenemos los mismos derechos y que en su escuela no harían esa parte de señalar ni asignar absolutamente nada”, y que ello fue el motivo de que les “llamó la atención la escuela y hasta el momento todo le ha sido de su agrado”; por lo que considera que es necesario que “como en la parte profesional, nosotros como docentes, ir erradicando esa parte, porque todavía caemos en lo absurdo”, que es entendible porque así estamos formadas y “es algo que no se erradica en una noche”.

Con relación a lo anterior, *Nancy (D2)* reflexiona “que a veces como adultos pues no comprendemos”, que las generaciones de antes les cuesta más trabajo aceptarlo porque antes todo eso se ocultaba, pero poco a poco será más familiar, porque como con sus hijos, que lo ven de pronto y les llama la atención porque es algo nuevo, pero cuando lo observen continuamente les será más fácil entenderlo. Al igual, que le asombra el caso de Dani pues es algo que

ella o él siente y que lo externa y que quiere que los demás lo llamen Dani, no Daniela, soy Dani, soy Dani, soy, soy, soy, soy, nací de una manera, pero yo me siento de otra, entonces, son cosas que a veces, sobre todo en las generaciones anteriores con las que tenemos contacto reservamos mucho, cuidamos mucho.

La supervisora invitada dice que lo visto en los videos le lleva a “la aceptación que tenemos que tener con todas las personas, con todas nuestras diferencias, y más que aceptación, no rechazo, no rechazo porque todos tenemos derechos y obligaciones”.

Relata que estuvo en las elecciones del 2018 y existió una petición “de los derechos de transgéneros de votar”, citándola en una asamblea para que se les aplicara una encuesta para “que votaran las personas trans”, por lo que identifica que esto es una lucha que tiene antecedentes.

Añade, que “es una constante que en la escuela es donde debe de empezar a cambiar esto, a cambiar esa cultura de tener otro pensamiento más flexible y no cerrarse, o sea, aceptar a la gente como es y ya”, y piensa, que “a nuestros hijos les va a tocar algo mejor” porque a su edad sus hijas ya le dicen “no digas esas cosas que ofenden a las demás personas mamá”. Que una vez dijo “¡es que se viste como mujer, velo!”, y le contestaron “pues es que se puede vestir como quiere”, y piensa que a lo mejor lo están aprendiendo de sus amistades, en la escuela, aunque reconoce que “la escuela donde van es bien tradicionalista”, que en una ocasión la directora les decía “señoras, yo no tengo que tomar partida, yo tengo que mantenerme neutral, y les dio a entender que en una kermes llegaron dos niñas que se querían casar, que trago saliva porque especuló que una de ellas era su hija porque anteriormente le había hecho el comentario de “ay mamá, no me dejaron casar con mi amiga, y luego llego otra y también que se quería casar con otra y no nos dejaron”, por eso pensó “chin, ya sé quiénes son las niñas que se querían casar entre ellas”.

Comenta que la directora para enfrentar la situación las distrajo para que se fueran a otro puesto, que conoce a la maestra porque le dio clases en la prepa y es muy tradicional, y piensa, “que, si ellas como amigas se querían casar, lo vieron como algo normal, no como la maestra que es de otra generación” y que “entre más se espanten, más dudas van a surgir en los niños”.

Y que ahora se ríe, pero en un futuro sabrá manejarlo y en esa aceptación si a su hija efectivamente eso le gusta, por eso, hay que “cambiar es el chip”, empezando en la escuela, “ya que tiene un trabajo trascendental para no poner barreras”, porque como dice el programa de cultura de paz, “no debe poner barreras para todo lo que se está dando”, tiene que abrirse, “tener la mentalidad abierta y no ocultar”, y que, por lo vivido con su hija, “si en la escuela se tiene esa mentalidad, todavía falta mucho por recorrer para que haya una aceptación en ese sentido”.

Coincide con lo que dijo la directora de la escuela de su hija, de que

no es que sea neutral, es que en la escuela se debe fomentar que haya aceptación, o sea, lo que no se puede hacer, pues hay unos papás que, pues tienen otra forma de pensar, es cambiarles la mentalidad a fuerzas, sino hacer cosas que promuevan una aceptación simple y sencillamente, no es estar a favor o en contra, sino que es algo que está ahí, entonces, pues eso es lo difícil, esa es la parte difícil

Y si, reconocemos que eso lo hizo una maestra de un colegio particular, que también tiene una preparación académica, pues que se espera de una escuela pública y en todos los niveles, “ni porque sea un colegio en las lomas, ni porque sea una escuelita de aquí de la comunidad, o sea, la mentalidad es la misma en todos lados, entonces, pues tenemos que hacer algo”.

Agrega, que está la “miss de inglés, que esta joven y es bien cool”, ella no tiene una mirada tradicional, “es una miss muy moderna, entonces ahí está el equilibrio, eso es lo bueno”, por eso está tranquila, porque ella creía que tenían que haberlas casado”, “la miss al menos la salvo”.

Por lo que concluye, que “es un eterno convivir con formas de pensar , con mentalidades, como se presentó en el video, “así como hay orientaciones sexuales en el mundo, hay personas y todos somos diferentes”, por eso está “encantada”, porque “está aprendiendo mucho”, agradece la oportunidad, y señala que entro con cierta “predisposición, pero está aprendiendo mucho al respecto porque ella tiene también sus opiniones que irán madurando”, que “maduraran poco a poco” y conforme vaya viviendo esa parte con sus hijas, que ellas la llevaran a “ver muchas cosas”, lo que le ayudará a “ir cambiando la mentalidad”, pero, que toda la sociedad lo haga, lo duda mucho, que “va a ser algo muy difícil, muy complicado”, que “se tendrá que ir dando tarde o temprano porque además ya estamos inmersos en el mundo” y hay que “verlo de otra manera y se tiene que aceptar y verse de otra manera, aceptando y crecer en ese sentido”, por eso

la escuela es el espacio privilegiado para transformar las mentes y las formas de pensar, porque un niño cuando entra a la escuela no tiene que quedarse con la misma forma de pensar como cuando entró, entonces tiene que salir con otra forma de ver la vida.

Nancy (D2) coincide que es importante sensibilizar, porque nos podemos encontrar con personas que son

súper tradicionalistas y que, por regular inconscientemente, aunque sabemos que hay una norma o algo que regula, de pronto, siempre nos inclinamos hacia lo que nosotros somos o queremos, o sea, por lo regular hacemos eso, o sea la toma de decisiones la haces en función de lo que tú quieres, no de lo que debe ser

Por eso, considera que tenemos que ser más “humanos con los integrantes de la comunidad educativa”, que “ella ha cambiado mucho en esa situación, y que hasta cierto punto a roto esos paradigmas”, señala que se debe procurar que haya aceptación, inclusión y menos discriminación en la escuela.

En ese sentido, *Juana (D1)* opina que la “misión de la escuela” es como en los “establecimientos que dicen, aquí no hay discriminación de religión, raza, sexo”, para ella, eso es empresarial, no sabe si tengamos esa oportunidad, pero considera que “la escuela tendría que tener esa visión de establecer ese respeto a la diversidad”, el comunicar que “aquí somos inclusivos en su totalidad” o “en la medida que vayamos entendiendo la inclusión en sus diferentes facetas porque es tan amplio”.

María (D4) comenta que dentro de los videos presentados para abordar las infancias trans se “mencionaba una edad de los 4 años y posteriormente de la edad de más o menos la secundaria que es cuando ya tenemos desarrollado el razonamiento”, que lo que le “salto mucho a la vista es la edad, esa edad de 4 años donde el niño empieza a reconocerse, empieza a formar su identidad”, por lo tanto, es bien importante “el como nosotros debemos dominar este tipo de conceptos para poder apoyar, sobre todo escuchando a la educadora”, y que es bueno que tenga “ese acompañamiento de cada una de las autoridades, de usted y pues hasta de las mismas compañeras”.

En suma, que ella como directora trata de promover eso en su escuela, no se trata que, sólo la docente es la “que deba saber todo sobre este tema, sino todas”, por ejemplo, en su escuela tiene un niño con hipoacusia y “todas tienen que buscar estrategias para poderse comunicar con él, y este tema es lo mismo, o sea, tendríamos que estar dominando esta información todo el colectivo”, y a partir de la pregunta de la supervisora invitada de “¿cómo vas a apoyar?”, pensó, que le

gustaría como llevar un seguimiento o ir compartiendo esos espacios con las compañeras porque se aprende mucho y más porque es un caso práctico, es un hecho que en la práctica se está viviendo, es vivencial, decían las situaciones auténticas de la realidad, es en lo real, entonces es aprovechar toda esta información, aprovechar el apoyo que usted nos está brindando, y por qué no, aprender con las compañeras y a lo mejor también como directoras apoyar a la maestra *Jazmín (D7)*, a la educadora, porque a veces dos o tres cabezas piensan mejor que una sola, o comprenden mejor que una sola.

Jazmín (D7) dice que Dani “es un caso diferente”, que reflexionaba

¿qué hubiera pasado si hubiera sido una chica con silla de ruedas? y pues la supervisora se lo ha dicho, maestra *Jazmín (D7)* esa rampa está en mal estado, o sea, ya no tendría acceso y no tendría las herramientas para una chica con silla de ruedas, entonces desde ahí, uno se tiene que adaptar a las nuevas formas, pero para eso, se necesita saber los nombres precisos de las cosas.

Y para poder dar atención, se requiere saber cómo se integra, buscar información, tener acercamiento con personas sabedoras del tema, porque no se está preparado para enfrentar este tipo de situaciones, y no es discriminar, como se dice, simplemente esta “viviendo una nueva etapa de nuestro nuevo mundo, nuevas personas, nuevos casos porque ahorita a lo mejor fue niño transgénero pero a lo mejor puede ser un niño o niña intersexual o después una niña que sea lesbiana” y que agradece que la jefa de sector “que le dé mayor concesión”, a lo mejor porque está más sensibilizada porque no cualquiera hubiera impulsado este “curso”, que le reconoce que siempre ha tenido una “visión más amplia” posiblemente generada por la situación familiar y que

“es bueno” que ”tenga la postura de seguirmos apoyando siempre de manera libre y reiterada, que su vasito lo vaya vaciando para que nuevamente entre agua”.

Juana (D1) señala que ella ya no le causa conflicto estas circunstancias, que tiene muchos amigos homosexuales y los ama, y aprende mucho de ellos, siempre promueve que “sus padres los acepten”, finalmente, por eso, no van a dejar de ser sus amigos, e incluso, sus hijas si llegaran a serlo, las va a seguir queriendo “independientemente de sus gustos y preferencias, que no tiene problema con ello”.

La supervisora invitada piensa igual que sus compañeras, de que es algo que “ha ido evolucionado poco a poco, pero todavía tiene que evolucionar más”, aunque en la vida cotidiana “no está aceptado de manera masificada, digamos así a grandes escalas” porque pasa como los videos “como dijo el papá que se levantó con su hija o su hijo, no identificaba bien”, además, porque “hasta cierto punto pues estamos empapados o tenemos una forma de pensar tradicional y ahorita ya todo está cambiando, la sociedad está en constante cambio, entonces tenemos que adaptarnos o adaptarnos”, “pero en esta adaptación pues intervienen esta parte de que tenemos que seguir aprendiendo y aceptar, o sea, aceptarla, no tenemos por qué negar algo que existe”, “que es una demanda de las personas y tenemos que respetarlo”, y “en la medida en que nos respetemos todos pues esto va a caminar y va a funcionar como dicen”, pero, “es algo muy complejo el que no puedes aceptar de un día a otro las cosas como son y tampoco nos pueden decir ¡ay! ahora lo aceptas porque lo aceptas, pero ya cada quien a su ritmo”.

Además, piensa, que “cada quién tiene su ritmo y concepciones de la vida”, en que la “historia de vida también tiene que ver mucho”, expresando que un ejemplo es cómo se había escogido el tema de investigación con la propia vida personal, que eso le paso con su tema de su maestría.

Expone, que “estamos donde tenemos y queremos estar”, y cree que lo más importante independientemente de “que nos guste quien nos guste, nos atraiga quien nos atraiga”, es

no dejar de infundir valores en los niños e introyectar nosotros que están o estamos aquí porque nuestra labor nos lo demanda allá afuera, independientemente de lo que yo haga, pues ya es otra cosa ¿no?, pero aquí lo que nos demanda ahorita la escuela en este momento pues es cumplir con ese objetivo de que todos los niños estén bien, igual que Dani.

E insiste en que

todos reciban un trato equitativo, igualitario, de acuerdo a las necesidades de cada niño también, no es que todos necesiten lo mismo, sino que los tratemos conforme a esa equidad, a ese respeto y no dejemos de inculcar valores tanto en la escuela, como en la familia, hacer hincapié en esas estrategias de formadores de paz que tiene que ver mucho con esto de la convivencia, o sea, estamos en un discurso, pero no lo llevamos a la práctica, o sea convivir, pues convivamos todos con esas diferencias, y con esas similitudes.

Finaliza su comentario de que “es algo muy sencillo aceptar y si no aceptas, pues respeta”, porque cada persona tiene “el libre albedrío de pensar como quiera, de acuerdo con lo que ha vivido y a lo que le guste o no”, que se puede externar nuestra opinión con respeto, y que “es lo que más que nada hay que hacer en la escuela, pues la labor es continuar apoyando no nada más a Daniela sino a todos los niños en su diferencia”.

E) Teoría vs Práctica

Durante el abordaje de la unidad temática infancias trans, se generó un debate sobre si es necesario recurrir a lo teórico o simplemente hay que realizar acciones, esto derivado de la opinión de una de las participantes en que “entre más concretas y menos rebusquemos y busquemos y le rasquemos, es como más podemos apoyar”, porque siente que así se desvía la intención de ayudar, que Dani “es niño y se acabó”, que ella ha evitado ese tipo de prejuicios desde la educación con su hija, la que “tiene en su cuarto cosas rosas, tiene cosas de niño, tiene de niña, tiene superhéroes, ella puede vender sus muñecas, sus barbies, pero sus superhéroes no, pero en su cama le encanta

tener edredón de flores”, por lo que siempre ha “estado en contra de esa parte desde un curso de esos de carrera magisterial de hace muchos años”, por lo que ha tratado de integrarlo “en la parte laboral y en la familiar”, entonces, para ella eso “es lo fundamental, lo demás, ya es por demás” (*Jazmín, D7*).

En ese sentido se planteaba la importancia de tener el conocimiento que lleve a decisiones más acertadas, a lo cual *Jazmín (D7)* respondió “que no debería existir ese tema, ni palabras, porque si no nuevamente llegamos a esa parte de una definición como niña y niño”, que cree que con el “simple hecho de que tú quieras ser o seas ser humano”, “no tendría que haber más que buscar”, que “tenemos que saberlo, pero no, o sea, sólo lo concreto, lo más preciso”, que se podría hacer un mapa conceptual con definiciones, pero es tan amplia la temática que se terminaría divagando, y que al “querer tener una definición, es como si nos centramos en lo administrativo y olvidamos lo pedagógico, lo importante” (*Jazmín, D7*).

Retoma *Rosa (D3)* y expresa que “si es importante lo del género”, que se tiene que “concientizar que hay diferentes, hay rol de género, identidad de género, porque son muchos que nos confundimos”, y “que a consecuencia de esto es lo que se ha venido degenerando, porque no los tenemos bien integrados que son diferentes, que hay varios, entonces, sería importante retomarlo y concientizarlo”, y porque “si realmente identificáramos qué es género y como se ramifica, podríamos poner un granito más para evitar muchas situaciones y circunstancias” o “se daría un pasito más” para la transformación.

María (D4) señala que hay que apropiarnos de los conceptos, a qué refiere cada uno para poder apoyar “a nuestros docentes, familia e impactar al alumnado”, así “desde pequeños, irán adquiriendo cierta habilidad para trabajar sobre estos temas”, por eso,

sí tendríamos que dominar esos conceptos para no trasgredir ninguno de los derechos de los niños porque eso es muy importante también en el trabajo, considerando que es su primera etapa donde se retiran del seno familiar y vienen a la escuela, entonces, se debe ser bastante cuidadosas.

Complementa, que eso le pasa mucho con su hija que está en la universidad, que a veces hace algún comentario y le expresa “mamá ubícate, mira es esto y esto”, que incluso le explica diferentes nociones, y que cuando se toca el tema de las feministas en casa se da unos agarrones con su papá y tiene que fungir como “réferi” diciéndoles “a ver tranquilos, tú sabes esto porque estas enterada, y tú tienes razón en lo otro”, porque su esposo “se va mucho a lo que dice la maestra *Rosa (D3)* de que como mujeres tenemos que aprender a hacer que nos respeten, pero tenemos que respetarnos a nosotras mismas”, e indicar “tú macho de México” aunque pienses que “nada más tus chicharrones truenan”, “soy mujer, estoy aquí y me tienes que respetar por esto y esto”.

Carmen (D5) señala que los videos facilitan apreciar “qué es la diferenciación del género, que de alguna manera se deben analizar, pensar y ajustar porque tenemos todavía ideas muy prehistóricas” y “porque hablar del género no nada más es hombre o mujer”, aun así, cada una requerirá de aterrizarlas en la realidad, el “cómo vamos a tener que encajarnos porque hay que cambiar toda nuestra cultura” para ya “no crear situaciones psicológicas, sino más bien detener todo eso”, y no regresar al “punto de partida antiguo, sino que hay que estar a la vanguardia”, no obstante, hay que “tener conocimiento para poder accionar y borrar de nuestro camino todo esto que nos ha estado estereotipando, esos patrones que nos han marcado durante toda la vida y que ahorita en pleno siglo XXI todavía lo seguimos viviendo”, y que estar en este proyecto aportará un “granito de arena” para el cambio, lo que dará “buenos resultados”.

Nancy (D2) considera que involucrarse con los conceptos permite “normalizar o integrar estos conceptos a la realidad”, que, pese a que no tiene un caso tan cercano en su escuela, como el del niño trans, eso lo visualiza “en su entorno con su vecino y compañeros de trabajo”.

Al final, se manifestó que con las dos posturas se estaba de acuerdo, debido a que según la esencia de la praxis, es ineludible, por un lado, tener los referentes conceptuales para problematizar la realidad, que estos permiten identificar prejuicios, ideas, tradiciones o costumbres que se han transmitido sin reflexión, y por otro, rescatando lo planteado por la maestra *Jazmín (D7)*, se requiere de ir accionando en lo concreto, que por ejemplo con Dani, en un inicio tanto la directora como la educadora no sabían cómo nombrarlo o cuál sería la mejor manera de actuar, y que posterior al acompañamiento, se le reconoció como un niño trans lo que posibilitó orientar las estrategias implementadas de inclusión en la escuela.

F) Estereotipos de Género y su cuestionamiento

En cuanto a las percepciones que las figuras directivas tienen de los varones *Nancy (D2)* señala que, si bien tienen mayores oportunidades para ejercer profesiones relacionadas con la física o matemática, hay otros pocos que se están integrando a otras restringidas a ellos, como el caso de los educadores, compartiendo la situación vivida con un compañero que le expresaba que ser hombre le ha traído limitaciones en la docencia, como que las familias piensen que no ofrece el “trabajo maternal” que dan las docentes, trabajar el 8 de marzo, y tener cierto cuidado en la forma en que trata al alumnado porque sigue habiendo prejuicios en las familias y no le tienen confianza.

Carmen (D5) comparte que veía a los hombres como enemigos, que creía que cuando se los topara en la vida le iban a poner la mano, a patear, a poner el pie, “que le iban hacer su santa voluntad”, por eso, en algún momento renegó de ser mujer. Añade, que cuando alguien la quiere detener, y más un varón, le da tanto coraje que hasta “quisiera cachetearlos” y que a veces eso le

pasa con los hombres “con una autoridad o una jerarquía” cuando siente que no le ponen atención o la ignoran. Y que con su pareja “pudo más el amor que otra cosa” porque se encontró un hombre que la empezó a valorar, que le dio su lugar, ese valor humano que la hacía sentir importante, que le motivaba en ocasiones que no se sentía capaz con el “tú lo puedes lograr, tú puedes hacerlo”, así, sentía ganas de seguir adelante al saber “que un hombre la impulsaba y apoyaba”. Y que estos no ostentan la misma autoridad, que lo ha identificado en el caso de su papá con su mamá, o su abuelo.

Juana (D1) comparte que los hombres que le rodean, hermanos, padre y esposo “difícilmente dicen lo que ellos necesitan o lo que les hace sentir mal o sus tristezas” que no los ha escuchado quejarse de manera abierta o llorar, pese a que su madre ni ella “son unas peritas en dulce”, además, que su pareja nunca le ha comentado abiertamente que le moleste algo de ella o le solicite cambiar, que eso pasa sólo cuando llegan a enojarse, no obstante, ella si se lo ha dicho muchas veces, señalando que esta es una “gran contradicción”. *Nancy (D2)* dice que será muy difícil llegar a la empatía, a la igualdad y equidad, que posiblemente si se hiciera un grupo de hombres estos formarían “lo que llamamos los hombres”⁹⁹, porque “pobrecitos”, “llevamos una vida tan para nosotros que no pensamos en ellos” y que lo observa en hermanos, hijos, padres y con la pareja.

Jazmín (D7) opina que prefiere entablar relaciones de amistad con varones que con mujeres debido a que llega a congeniar más con ellos, porque “se ven más dóciles y no les gusta pelear como a las mujeres”; que hombres cercanos le han compartido que “su vida es simple y activa” y

⁹⁹ Haciendo alusión a un programa televisivo mexicano llamado “lo que llamamos las mujeres” en que se exponen casos de violencia contra las mujeres

no les gusta involucrarse en las peleas que comúnmente “inician las mujeres todo porque siempre querrán tener la razón”, por lo que “es algo desgastante”.

Nancy (D1) describe a su padre como “fuerte y violento”, que lo primero es “porque es firme”, y lo segundo, “porque cada ratito mienta mamás y cosas así”, algo de lo que ya había hablado desde la entrevista; agregando, que por eso mismo en la calle no les afecta que les digan groserías porque para sus hermanos y hermanas es normal, e incluso, dos de ellos son más apegados a su mamá, más tranquilos, serenos, bien portados y “son esposos abnegados y así”.

Juana (D1) opina que se debe distinguir entre “tener un carácter fuerte con un carácter violento”, que ser fuerte es tener autodominio o autocontrol cuando se exaspera, pero decir “improperios porque te saco de quicio no es tener un carácter fuerte”, por lo tanto, el “carácter violento es cuando no lo autogestionas y el fuerte es tener ecuanimidad”.

Relativo a las mujeres, se basan en cómo son ellas o las mujeres cercanas, *Jazmín (D7)* se describe como una mujer emocional, que se sabotea a sí misma, lastimándose, que llora continuamente, a la que no le gusta que sus parejas le digan cosas porque le cuesta aceptar sus opiniones; considerando, que eso se debió por no haber tenido padre, eso por lo que le había dicho su terapeuta de que al faltarle esa figura paterna que le dijera “no hagas esto, no hagas lo otro, o no sales, no comes, no corres, estas castigada” y “dejarle su mamá hacer lo que quería”.

Lo que generó, que cuando llega una pareja a su vida toma una actitud rebelde y se cuestiona el por qué va a hacer lo que él diga, y que muchas veces, es el “ego emocional que se tiene como mujeres” en donde “hacemos lo que queremos y nadie tiene qué decirnos que hacer” lo que dificulta la relación. Añade, que en la entrevista expresó que no hay muchas diferencias entre un hombre y una mujer “más que el que ellos son racionales” y las mujeres “muy chillonas”.

María (D4) comunica que tiene sólo hijas y las educa para “darse a respetar”, *Rosa (D3)* señala que ello es significativo porque se cree que sólo los niños deben respetarlas cuando en la actualidad “las niñas no se dan a respetar”.

Nancy (D2) aprecia que la perspectiva social hacia las mujeres ha cambiado, que ya “se les valora un perfil profesional”, y que, en la escuela, se observan familias donde los papeles se invierten, como el de la dentista de su pueblo en la que “su pareja se encarga del cuidado de los hijos”, o donde las abuelitas los cuidan mientras “las dos figuras salen a trabajar por un bien común”, no obstante, todavía hay escenarios tradicionales.

También, platica que ella y sus hermanas se comportan distinto a lo que se espera de las mujeres porque es “una herencia de su padre” “de carácter fuerte” y que “mienta mamás”, que inclusive les hacen burla en reuniones familiares diciéndoles “las mienta mamás” porque las cuatro son “muy de resolver algo”, pero antes de hacerlo primero “mientan mamás”. Que su mamá es otra cosa, ella las regaña y les dice “¡esa boca!”, por lo que, el uso de estas palabras coloquiales es normal porque fue parte de su cultura, y que esto es similar a cuando compañeras de otros Estados usan palabras que sólo ellas ocupan porque “fue parte de su contexto y las personas se adaptan a eso”.

Relacionado al lenguaje, *Juana (D1)* pregunta por qué se usa niños y niñas, alumnos y alumnas, madres y padres, porque cada vez que está escribiendo recuerda lo planteado en las sesiones y que ella solo “quiere poner niños, nada más poner niños” porque le “da una flojera poner niñas y niños”, que quisiera saber si la razón es visibilizarlo, “que hay más que otros” o por qué no puede usar de manera económica el lenguaje, en ese sentido, se planteó la relevancia de visibilizar a las distintas identidades, a respetar su derecho de ser nombrada como desee, que

efectivamente la Real Academia Española (RAE) marca reglas, pero el principio de economía lingüística se vincula con “la visión masculina de la realidad”.

Y que en el nivel eso es muy notorio, porque a pesar de que hay más mujeres se tiene que firmar como director o supervisor escolar debido a esta ideología en la que se norma el masculino genérico y que engloba a las mujeres o a todas las demás personas, y que los puntos de reflexión radican en lo que dijo Margarita Zorrilla, lo que no se escribe no existe, y que el lenguaje es una construcción humana, por ende, puede modificarse, muestra de ello es cuando la RAE ha tenido que agregar palabras por el continuo uso popular.

Contestando la figura directiva que lo pensaría porque es de manera económica y que “nunca le ha pasado que alguien se sienta invisible o no se sienta aludido”, que se encuentra en ese dilema, pero, que sería relevante comentarlo o preguntarle a la persona directamente si no lo manifiesta, porque “das por entendido que todo el mundo se incluye en ese niños o en esos alumnos” o “padres o madres de familia”, aunque, ahora se muestra más abierta para usar “padres, madres o cuidadores, apoyos de la familia porque ya no todos son padres ni madres”.

Carmen (D5) dice que estas creencias (estereotipos de género) le han “causado muchos conflictos personales porque está viviendo una situación en casa”; que siempre quiso ser hombre porque así se lo enseñaron, su papá siempre la llevaba a su negocio, que era una cantina, vestida de hombre “con pantalones, cabello corto, botines y todo eso”, recuerda que jugaba y se juntaba mucho con los niños. En la adolescencia, le nació “la cosquilla de tener novio y todo”, por lo que fue un gran reto ponerse vestido o una minifalda, que después eso le gustó, porque “llamaba la atención a los hombres”, “no por ser loca ni nada” sino porque quería sentirse bien, y cuando empezó a tener una relación estable no sabía si casarse o tener hijos, lo que fue un punto de quiebre donde no sabía “para dónde jalar”.

Pero, otra parte de sí misma le indicaba “tú te tienes que casar, tú tienes que tener hijos, tienes que tener una familia y demás”, y cuando “le cayó una gran responsabilidad”, que fue hacerse cargo de sus hermanos, se dio cuenta que si le “gustaba atender y servir”, no obstante, en este momento se cuestiona “¿por qué tengo que estarle sirviendo a los demás si yo ya tengo que elegir para dónde?”, que si ya sirvió por mucho tiempo y les dio “a todos lo que necesitaban”, ahora, se quiere consentir a sí misma y hacer cosas a las que no se ha arriesgado “por estas partes de que eso no corresponde, que nada más a los hombres, o no lo puedes hacer porque esto es de hombres”, y que a pesar de que ella sabe cambiar tanques de gas, lecherear, “hacer un montón, agarrar la pala y demás”.

Quiere realizar lo que le gusta, como “cosas que son un poco extremas”, sin embargo, no lo puede hacer porque es

una figura pública y no puedes andar por el mundo ahí haciendo cosas que no, no puedes decir abiertamente que estas a favor de las condiciones de ahorita que estamos viviendo de la equidad de género, o la participación que luego tienes con los homosexuales o etcétera, no lo puedes abrir abiertamente porque ya te etiquetan, te ven y dicen a mira ella también ha de ser igual que ellos, entonces, falta mucha cultura por parte de todas

de la comunidad, de las demás personas porque “no lo asimilan fácilmente, aun así, aunque uno sea, puede que tengas lecturas, tengas toda esa parte del conocimiento, pero tardas en asimilarlo”; y expresa que “tardo en comprender esa diferencia entre hombre y mujer” porque la vestían de niño, su papá quería tener un hombre y que en la actualidad tiene muchas situaciones encontradas.

Juana (D1) exclama “¡qué importa si soy figura pública mientras me sienta muy bien, lo demás no interesa!”, “¡qué importa!, qué tiene romper esas ideologías mientras nos hagan sentir satisfechas, plenas, eso es lo más importante, no el qué dirán, no el qué pensarán, mientras yo me

sienta feliz” y que “mientras nos sintamos satisfechas, no importa lo que piensen o digan los demás”. Agrega, que la invitaron a maquillarse al centro, pero que no quiso porque no quería andar en aglomeraciones, aunque hubiera sido interesante romper “la monotonía” o “la rutina”, pero invita a “arriesgarse, sin temor, ir hacia adelante”, característica que ella piensa que tienen las personas que integran el grupo de discusión.

Y que los videos utilizados para problematizar los estereotipos de género, la llevaron a pensar que “tenemos que respetar a los niños que gustan de estar calladitos, de no ser tan rudos, tan bruscos”, que “eso no lo había pensado normalmente”, que se estaba “orientando más a hacia las niñas” pero “también tenemos niños” y pronuncia: “¡por Dios, por Dios, cómo tenemos que ampliar estos estereotipos, estos prejuicios, todas estas ideas arraigadas que nos hacen ver la realidad desde solamente una perspectiva!”

Nancy (D2) explica que “estamos nomás como maquinitas, para coser y sí está muy, muy el tabú de anteriormente”, reflexiona cuántas mujeres de cierta edad o generación ocupaban su tiempo en aprender “a tejer, a coser”, que ella nunca lo hizo, pero todas sus hermanas si, se identifica como “la oveja negra” por no hacerlo, pero que es parte de la realidad en la que vivimos, e “incluso en las comunidades” se escucha “ya cómprale sus hilos para que aprenda a tejer, para que ya aprenda a coser, sin saber si es por un interés”. Por otro lado, vio como una compañera felicitaba a su hija por el día de la ingeniera civil, lo que está “muy padre porque hay muy pocas mujeres inmersas en esta rama”.

Concerniente a las mujeres y la ciencia, se les presentó una codificación simple que era una imagen que relataba como un periodista le preguntó a Marie Curie ¿qué sentía estar casada con un genio?, ella contesto “eso pregúnteselo a mi marido” (anexo 11). *Nancy (D2)* piensa que un varón puede llegar a minimizar a una mujer por “el ego, la autoestima, el perfil macho”, y que

eso, es gracias a los paradigmas que no terminamos de “dejar o de romper”, adicionando, que en el nivel de preescolar existen muchas mujeres destacadas y reflexiona si alguna ha experimentado lo que Marie Curie que le preguntarán “qué sentía al estar casada con un genio”, que obviamente eso no se lo preguntarán a su pareja porque si hay hombres que “hacen ese reconocimiento a la mujer y el acompañamiento”, pero es sabido, por ejemplo, que esta parte de los divorcios se debe a “que la figura de la mujer pues pesaba e imponía mucho” a comparación de la que pudiera tener el hombre.

Juana (D1) admira la astucia de Marie Curie, su valentía y empoderamiento al contestar así, añadiendo, que en “este momento histórico”, sin saber las estadísticas, sería importante conocer cómo lo están concibiendo los compañeros de las mujeres, porque posiblemente ya no las ven como adversarias, “que no les tienen celo de que ahora ellas despuntan y ellos no”, sino que la sociedad recientemente “está erradicando poco a poco que a la mujer se le tiene que ir limitando o establecérselo un tope” que les impida ir más allá, que es al “contrario, si tú tienes las posibilidades para mejorar la condición de la familia, pues vas, tú vas, y ellos se quedan al margen o en el apoyo, o respaldo”, y que la situación socioeconómica lleva a que los seres humanos, en función de sus talentos despunten independientemente del área de desempeño, y “si en algún momento esto fue exclusivo de los varones ahora no es así, ahora que incursionen los talentos necesarios para que esto vaya fluyendo y mejorando”.

Ana (D6) retoma que “no debe minimizarse ni ver diferente a las mujeres”, que como la científica “se debe reconocer que podía también hacer ciencia y no rezagarla, sino que las mujeres lo pueden hacer”.

Respecto a ello, *Nancy (D2)* dice que la participación de las mujeres en la ciencia “ya no es como tan marcada, hay más apertura”, aunque “si hay áreas, sobre todo las sociales, eran como

más afines a las mujeres porque eran la parte maternalista, pero cada vez se abre más el campo de preparación, cada vez hay carreras nuevas que seguramente nosotras no conocemos”. Cuenta que están los casos de mujeres que llegaron al mismo tiempo a la comunidad donde vive y que actualmente están trabajando en otros países, algo que a ella nunca le hubiera pasado por la mente porque se tiene limitaciones por el género, por la economía o por otras circunstancias, y que se miran mujeres en física, matemáticas, de las nuevas carreras que tienen que ver el espacio, y pese a que existe “un poco más de apertura”, “sigue habiendo situaciones en que categorizan el tema de hombre y mujer”.

Para *Juana (D1)* eso es “por la idiosincrasia que traemos muchas personas hasta este momento, por los saberes heredados”, reflexionando, en “¿por qué la mujer se tiene que dedicar a la crianza de los hijos?, ¿quién dijo eso, en qué ley está?”, que recientemente se lo está cuestionando porque si elegía una ingeniería, era un trabajo rudo en el que “no se podría llevar a su hijo por el riesgo que implica una obra”, en cambio como maestra “se pueden cuidar al mismo tiempo que se trabaja”.

Por lo tanto, piensa que posiblemente esa es la causa de porque anteriormente no se podía acceder a estas profesiones, o por “no haber tenido el coraje o la ambición de ingresar a ese tipo de escenarios de las ciencias, de ingenierías, arquitecturas, etcétera”, pese a ello, se mira con mayor regularidad a señoras que son albañilas, que no sabe si es correcto decirles así, pero que tienen la fuerza, y que al ser padre y madre, han sustentado a sus familias con ese tipo de empleo, por eso, se mira que los tiempos que se están viviendo han contribuido a cambiar esa forma de pensar “tan anquilosada y fuera de lugar”.

Cuando se analizó el video de “La peque” (Varela P., 2007) *Carmen (D5)* comenta que se le ha hecho muy interesante, que se identificó con varias situaciones. Y habla sobre “los

estereotipos que la propia sociedad” transmite porque “desde niños siempre nos dicen, tú vas a usar falda o vas a usar vestido o tú pantalón y cinturón” y que por “el miedo” o eso “interno que tenemos”, “realmente no podemos salir a la luz”, pero al final, “no te importa ya después lo que digan de ti”, como bien señala la maestra *Juana (D1)*, “que se deje a un lado esas estereotipos, que no importa, sino al contrario, hay que ser feliz con lo que es y con lo que se tiene aquí”.

El garabato representa según *Jazmín (D7)* “las emociones reprimidas que te dan, así como que vas transformándolas y te las vas como comiendo y dices y segregas algo, o sea, segregas adrenalina, enojos y te las reprimes”, igualmente, refleja la insatisfacción de no ser aceptado como eres, por lo que se cuestiona el “por qué no se acepta a una persona tal cual es” o “por qué no se hace tanta faramalla” cuando se trata de “un niño que no tiene la audición o la visión suficiente, o que tiene alguna discapacidad motriz” a diferencia de lo sucedido con la persona del video, reflexionando que, “al ser situaciones nuevas, impactan diferente, pero que ya se están viviendo en el ámbito natural” y que se ira aprendiendo al experimentar el acompañamiento a dichas personas y tomando decisiones según las orientaciones de quienes saben más del tema.

Para *Juana (D1)* “es el entramado social que tenemos, la iglesia, la escuela, la familia, la calle, los amigos, la cuadra, etcétera, todo lo que tiene influencia determinante en los individuos”. Y que le lleva a recordar lo que recientemente ha aprendido, porque apenas esta “descubriendo este mundo y ha investigado sobre la chica que generó la Ley Olimpia”, que es una mujer de una comunidad “indígena” y que no sabía cómo enfrentar con su familia que el novio subiera la grabación de su encuentro sexual, que su mamá, le dijo que a ella le hubiera dado vergüenza hacer eso, pero le dijo que todas las personas tenemos relaciones sexuales, “cogemos todos”, que la única diferencia es que “la habían sacado a la luz”, al final, le dio la razón y la apoyo, lo que “la empoderó”, y el hecho de que su madre la respaldara, logró que luchara hasta convertir la iniciativa

en Ley. Por lo que es un claro ejemplo de la influencia “que tiene la familia y sobre todo las madres que damos la vida por los hijos y de impulsar a nuestros hijos” lo que haría que les vaya bien en todo lo que quieran hacer.

Y que esto lo “trae a colación”, cuando en el video la chica quiere tomar la bici azul y no lo hace, por lo que es importante que como maestras “si el chico o la chica se acerca a mí, pues impulsarle a que viva esta vida lo mejor posible, que la vida no la viva tan mal porque la sociedad te avienta y te avienta y te dice y ya no sabes para dónde hacerte”.

Cuando se analizaron los once puntos de la supuesta “guía de la buena esposa” (Candela, 2023) *Carmen (D5)* pensó que “es lo que venimos arrastrando” porque todavía recuerda cuando su papá llegaba y le hacía quitarle sus zapatos, que a veces su mamá le daba esa indicación y le señalaba que también le sobara los pies y le besara la mano, debido a que “así lo traían ellos arraigados desde su abuelito, bisabuelito y tatarabuelito”, o no sabe exactamente desde cuántas generaciones atrás se tenía esa costumbre de “besar la mano, quitarles los zapatos y sobarles los pies”. Cuenta, que en una ocasión su esposo que le dijo “oye, me está lastimando una uña, me puedes revisar por favor”, pero que no se quitó los zapatos, y que ella le contesto “estas muy equivocado, si quieres que te revise quítate tus zapatos y tus calcetines yo nada más tomo el corta uñas o lo que se requiera y no te voy a sobar”, esto ocasionado por lo que había vivido, que de primer momento le “enfureció mucho que casi, casi, quería aventarle los zapatos”, pero son cosas que traes de cómo te lo han enseñado a ti.

María (D4) señala que vivió algo similar, en la que le besaba la mano a su papá y al ser la más chica de ocho hermanos lo sigue haciendo porque siente que no se lo impusieron o que lo tenía que hacer, sino como un gesto de respeto, de educación y así lo sigue viendo. Y que, por su historia de vida compartida en la entrevista, tener más acercamiento con su padre le hace sentir

bien, e incluso sus hermanos le manifiestan “que es la consentida”; asimismo, que sus hijas cuando eran chiquitas lo hacían, pero veía que se cohibían, entonces, les pedía que si no le besaban la mano le dieran a su abuelo un beso en la mejilla o un abrazo, como “parte de la educación que debemos inculcarles a nuestros hijos nada más”.

Prosiguiendo con el análisis de las imágenes, *María (D4)* observa que se miran mujeres tristes que no está viviendo su vida, pero que hasta para lavar, hay que disfrutarlo, que no se vuelva rutina sino darle un giro diferente. Y *Nancy (D2)* que en la mayoría se refleja “el pesar de los pesares, los trastes de casa que siempre son y parecieran el único y exclusivo trabajo de la mujer, en este caso, sobre todo, en el rol de mamá que a veces es el que va en ese sentido”, aunque, para ella, eso es prueba superada porque en su hogar “todos comparten el lavado de trastes”. Y que la representación visual del comercial “no seas flaca” tiene que ver “con las modas, que cada época tiene sus prototipos de mujer”, que “todos los cuerpos son diferentes”, y que, en la actualidad, se pide una mujer delgada, pero en ciertos lugares se considera a las mujeres obesas más atractivas, por lo que esta valoración “depende de la época y del lugar”.

De las frases de personas autoras con contenido sexista, las figuras directivas sienten que son ofensivas, que les pega, “que nos pintan como estúpidas”, que de alguna manera se sigue estos estereotipos de “soy primero hombre, yo soy hombre, y aquí se hace lo que yo digo” (*Juana D1*).

En las reflexiones, salió la idea de que las mujeres “son más pasivas en lo sexual”, *Juana (D1)* al respecto comenta que “hay que cuestionar lo que leemos, también hay que cuestionar, pero también hay que contrastarlos con la realidad”. Cree, que los hombres no son tan expresivos porque los varones que tiene alrededor son “barcos en sus expresiones”, sin embargo, no sabe si es por conveniencia o qué, que cuando estamos enojadas y nos preguntan qué tenemos decimos “nada”, porque a veces lo hace con su esposo y eso no arregla los problemas. En ese sentido, le esta

enseñando a su nieta a expresarse y a que le diga “abuela, no te puedo o no quiero hablar, permíteme y después te digo como me siento”, por lo que es importante “cuestionarlo, qué tan es de cierto lo que dice esta autora o este autor y qué tanto no estoy convencida”.

Jazmín (D7) piensa que por esos prejuicios se limitan conductas en las aulas, ella recuerda a una niña que se estimulaba con la silla, que lo hacía muy constante y la intervención que hacían era distraerla, que le pedían algo o le daban alguna indicación para que dejara de hacerlo, entonces, expone que “muchas veces por eso las mujeres o los hombres también pueden ser reprimidos ante esta sensación de placer”, que “finalmente es placer y punto”. Y a lo mejor, por eso “cuando muchas mujeres crecen les cuesta tener un orgasmo”.

Carmen (D6) discurre que cercano el “Día de Reyes Magos” los estereotipos se fomentan cuando

tu hija te pide un carro y le dices ¡no!, mejor le decimos que si les traemos una muñeca, le preguntamos qué come, qué le vas a dar de comer, qué le vas a preparar de papilla, y cuando, por ejemplo, tu hijo te pide una muñeca, mejor le dices que le van a traer un carrito los Reyes Magos, que tiene esto, que tiene el otro, que lo va a poder rodar

el asunto es que “uno mismo hace esta parte desde que tiene uno niños pequeños”. Narra, que su hija le gustaba mucho andar con pantalón, pero como la abuelita era muy anticuada y tenía la creencia de que las niñas deben usar vestidos, siempre que la veía le reiteraba que se pusiera vestido porque “se le iban a secar las piernas o se le iban a desaparecer”, lo que dificulta que “puedas hacer esa diferencia”.

María (D4) reflexiona que “ellas nos educaban así porque ellas fueron educadas así, que son patrones que se repiten en cada una de las generaciones, y que es cierto lo dicho por su compañera *Carmen (D5)*, que las abuelas de antes lo transmiten, que ella sabe “más que

cualquiera” sobre ello porque como lo comento en el “diagnóstico”¹⁰⁰, su papá tiene alrededor de 79 años y él era de los que expresaba que “las mujeres a su casa y los hombres a mantener la familia”, y que estos, “podrían tener diversas oportunidades para sobresalir, estudiar, salir adelante, pero que pensaba así porque él fue educado así”, ya que tomó las riendas de la familia desde los 13 años porque falleció su abuelo, “así se fue educando y a la fecha sus tías lo ven como un padre, porque a pesar de que son mayores, él era el hombre de la familia”.

Al igual, que sus tías no tenían forma de sobresalir, a pesar de que, si existían los estudios, no tenían acceso a la información como la tenemos hoy en día, que hay más oportunidades de estudiar, de investigar y de tratar estos temas en familia, y que ciertas cosas se viven aún. Que lo ve con su suegro que cuando se percató que las nietas tienen las uñas pintadas o maquilladas, hace sus comentarios de que “se pasan todo el día arreglándose, pero quién sabe cómo tendrán su casa” y en ocasiones le contesta que “se debería dar una vuelta, igual y como no tiene nada que hacer les puede ayudar a hacer la limpieza”. Y es de los hombres que pregunta quién le va a dar de comer, que, si ya está la comida, pese a que se puede servir o comer por sí solo, siempre espera a que se lo hagan. Por ende, son esas cuestiones “que nosotras como mamás” “fomentamos eso en los caballeros”, por lo cual, es importante “corregir desde nosotras mismas”, poner los hijos a cocinar, barrer, trapear, y lavar los trastes. Y evitar que, como se señala una de las citas leídas de Rousseau donde la mamá sobreprotege al hombre, está permitido que “le puede faltar el respeto y no pasa nada”, todo porque “siempre han puesto al hombre sobre la mujer, o más alto que la mujer, cuando somos iguales y debemos estar en igualdad de condiciones”.

¹⁰⁰ Se refiere a cuando se realizó la entrevista

Nancy (D2) está de acuerdo en lo que comparte *María (D4)* sobre prácticas que se dan en muchos escenarios familiares en los que se cuida y sobreprotege a los hombres. Cuenta, que le paso algo “chistoso”, que su hijo un día llegó y le preguntó “¿por qué no eres como todas las mamás?, todas las mamás defienden a sus hijos y tú no me defiendes”, por eso, de pronto romper con la tradición de “sí hijito, yo te cuido, sí mi amor, tú porque eres niño”, pues con ella no procede, en su casa las cosas son distintas porque “no pretende que haya una mujer que le apoye o le ayude”, que su organización familiar es “colaboración de las actividades” con su esposo y “han hecho comunión de integrar a sus hijos varones en actividades de casa”, pero de pronto, su preocupación es qué va a pasar cuando cumplan 15 años y probablemente experimenten tener una relación con otra persona que quién sabe cómo haya sido educada, y puede volverse un arma de dos filos, “o los van hacer o van a ser sumisos, o van a abusar de ellos por esa condición”, aunque espera que “hagan bonita comunión con una pareja que ellos decidan y que todo fluya bonito”.

Ante la disyuntiva planteada por *Nancy (D2)* de que al crear otras formas de educación a los hijos y puedan ser susceptibles de sufrir violencia, se lanzó la pregunta generadora ¿cómo le podemos hacer para que no se vuelva sujeto de violencia?

Las participantes comentan que se debe a la “cultura, de la educación, de la estructura social, que precisamente por eso estamos aquí”, que

en la medida que nosotros generemos, por ejemplo, ambientes de sana convivencia, de paz, ambientes, en este caso de la construcción de la equidad o la igualdad de género, de situaciones de este tipo, en la medida que uno va re educando a las nuevas generaciones, sobre todo a los padres jóvenes, a los niños, en la medida que ellos vean que no pasa nada, que como bien se decía, no hay actividades de hombres ni actividades de mujeres, como no hay colores de hombres ni de mujeres, entonces, vamos normalizando estas situaciones

Y que la lucha es

contra esos paradigmas que prevalecen todavía en casa y que aun cuando uno comparte estas actividades pues no todo el mundo las toma con seriedad o con el aprecio que uno quisiera, hay gente que se resiste, hay gente que sigue llevando muchas de estas prácticas y hasta peores, que si bien no se conocen hasta que no entran en dialogo con los padres descubriendo infinidad de cosas, de situaciones. (Nancy, D2)

Dice Rosa (D3) que coincide en que “tendríamos que concientizarlos y que realmente pues deben de romper esas barreras”, relata que fue una “niña muy maltratada” que su mamá le pegaba con la vara de membrillo, sin embargo, ella nunca les ha pegado a sus hijos, entonces cree que eso “depende de la actitud que uno tenga para romper esas barreras”.

Las figuras directivas identifican que en la escuela estas ideas se reproducen cuando se separan baños para niños y para niñas. Rosa (D3) platica que cuando visitó las Vegas, el sanitario era general, “había uno para la familia y el otro no decía ni hombre ni mujer y podrías entrar”, por eso piensa que “la cultura juega un papel importante” en esas separaciones.

Nancy (D2) comparte que “hay muchas cosas que, por pequeñas que parecen” se reproducen esas ideas, compartiendo que en la institución donde trabaja su esposo llego un director con otra perspectiva, el propuso la celebración de los cumpleaños, posiblemente motivado por procurar la integración colectiva, tocándole a su pareja esa comisión, y uno de sus compañeros le avisó que comprara un ramo de rosas para el que cumpliría años, lo que le causó asombro, y le planteo que él no quería que le regalaran flores en su cumpleaños porque entre “hombres no” y que a él no le gustaban esas “payasadas”, y que el maestro le respondió que a él si le gustaría, lo que detonó la apertura al debate como pareja, argumentando su esposo que él venía de un entorno donde las flores eran para las mamás o las mujeres, y en ese momento aprovecho para comentarle lo del grupo de discusión, lo que no había hecho porque no se había presentado la oportunidad.

Continúa relatando que eso surgió cuando iban en el coche y que en la noche sus hijos le dijeron a su esposo que en la escuela la maestra les da pelotas rosas o cosas de ese color, “que es solo un color”, que antes no había notado que él pesará de esa manera, pero que en esas situaciones que “parecen insignificantes, ahí siguen arraigadas esas ideas”. Posterior a escuchar lo que sus hijos le platicaron, su esposo les dio la razón y les comentó que no sabía “que se siente que le regalen flores a un hombre” porque nunca le habían regalado y creía que sería incomodo, pero que, a partir de esa charla, lo que iba a hacer es que él mismo entregaría las flores, porque según la indicación era que compañeras se las dieran, y en el momento de la sesión le mandó un mensaje avisándole que las había entregado, lo que le generaba risa porque como comentaba “en algo que vemos tan sencillo, tan no pasa nada, todavía sigue ahí causando a lo mejor incomodidad”.

Jazmín (D7) manifiesta que desde chiquita le gustaba jugar con carros y siempre fue “muy, muy light en esa parte de esos temas” y cuando llegó su hija continuó igual, no la crío en esas ideas, ni le asignó un rol, ni una vestimenta, ni juguete, ni nada, ella es libre de decidir, que lo importante es que se sienta a gusto y feliz. Que “le gusta un montón el fútbol y es muy recia”, y “le gustan los hombres”, por ende, eso “es independiente de nuestros gustos, nuestras preferencias”. Ahonda, que ese proceso lo hace en su escuela en donde

no se asigna un baño para niñas o para niños, ellos entran al baño que ellos asignan o quieren entrar, sólo obviamente con las medidas que se requieren, el cerrar la puerta y sólo entra una persona, no hay letreros, ni colores, ni nada de esas cosas

que así ha llevado su forma de pensar “light”, que “todos los días va a ser ese vaso para que pueda entrar nueva información” y que “no debería haber caminos marcados para los sexos”.

Nancy (D2) señala que para cambiar esos pensamientos depende del

estudio o revisión de documentos que se comparten en círculos como este donde se conoce la experiencia de una u otra persona, haciendo esa compatibilidad con lo que te está pasando o lo que te puede pasar en algún momento.

Que otro factor para tener “otro prospecto de mujer actual en la sociedad es lo que se quiera valorar de ella”, en la actualidad, “muchos jóvenes rompen con muchos patrones”, y es en la familia donde se “siguen queriendo reproducir”. De este modo, cree que se tiene otra perspectiva “porque hemos venido educando y reeducando y aprendiendo”, que las experiencias vividas son las que “ayudan aprender a vivirse desde otro lugar y a “reorientar” la vida de las personas que te rodean para que tomen mejores decisiones y se transmitan otras formas de vida.

Carmen (D5) piensa que lo indispensable es “cambiar la cultura porque sí es difícil”, de hecho, siente que en su comunidad va a ser muy complejo porque “todavía están muy puntuales esos estereotipos del patriarcado”, y aunque hay “madres solteras que hacen la función de papá en ese sentido de la responsabilidad, observa algunos papás narcisistas”. Y una muestra es la salida de ciclo escolar de los terceros grados, en que las familias “están ahí, puntuales, en qué se va hacer, que las niñas con el vestidito, los niños con la fajilla y el moñito, y que si va a ser de color rosa o no sé qué”, y pues eso nos compete de alguna manera porque se enfatiza en las niñas, ya que las mamás quieren “lucir a sus hijas” y “decorarlas hasta con el molcajete”, por eso, representa una tarea inicial con las compañeras docentes, de tratar “de romper esos esquemas” porque aún se sigue haciendo filas de niños o de niñas en algunos grupos, y pese a que en otros se hace una sola fila o se forman “todos los niños”,

ellos mismos dicen, no, es que aquí van las niñas, y es que se acá van los niños, o sea, no es de la noche a la mañana el cambio, pero sí vamos a tener que trabajar mucho desde nosotras, principalmente desde nosotras para poder generar esos cambios, identificando que de alguna manera que sí afecta a los chicos y a quién sea, sí afecta, por eso la sociedad esta como esta porque de alguna manera nos está representando.

Otra manera de cambiarlas, a parte de “empezar por el cambio en el profesorado, es generar acciones en las escuelas”, cómo se ha estado dando acompañamiento en el caso de Dani, que no

se “exenta de la responsabilidad”, pero aprovechar la “nueva visión” que se trae a fin de que las docentes “vayan abriendo expectativas, vayan ampliando su intervención” (*Juana, D1*).

Ana (D6) expone que otro elemento para la transformación es la familia, que “cuando vamos a formar un hogar, una familia o algo así por el estilo”, hay que sentarse a dialogar, “poner esas cartas sobre la mesa, de verdaderamente yo como mujer que estoy dispuesta a dar y a aceptar”. Lo anterior lo vivió con su primer esposo, que, también estudiaba, y nunca le negó la posibilidad o le dijo “no”, pero si hubo momentos en que le decía “es que no estuviste, es que no estabas, es que mi hija te necesitaba”, y ella le refería que finalmente era una labor compartida, y que “el hecho de tener hijos, no nos limita a nada más estar en casa y apoyarlos solamente a ellos”. Recuerda, que le tocó vivir cuando se pensaba que las mujeres debían estar solamente en casa y dedicarse al 100% al hogar, pero que sus padres le dieron la posibilidad y apertura, apoyándola mucho, motivándola con “pues hija, tú sigue, nosotros te apoyamos en lo que necesites y todo lo demás”, e igualmente, que una vez alguien le comentó que “nosotras formamos ya sea el hombre machista o verdaderamente a ese hombre que te entienda”, por lo tanto, podemos cambiarlo.

Al compartir la propia historia de emancipación vivida en la universidad a través de la materia de Equidad de Género, la que permitió problematizar esta realidad sexista, participantes cuestionaron esas ideas o patrones que uno sigue sin pensar y sin reflexionar, *Juana (D1)* comenta que le “da mucha pena” que a su edad se esté cuestionando muchas cosas, “las costumbres” que la “habían llevado a que la realidad es así” y aunque podía “ver escenarios distintos, no había generado esta conciencia”, siente que romper con eso es importante porque se le está haciendo “un lastre”, que ahora se está preguntando muchas cosas “y no sólo en cuestión de este tema”, sino de toda su vida en general, pero como dicen “nunca es tarde”.

Y que a raíz de una conferencia de tanatología a la que asistió reflexiona sobre los miedos y angustias que carga incluso por razones “estúpidas” y se pregunta ¿por qué tiene que vivir con esos miedos? ¿por qué no abre expectativas y se quita todas esas angustias, esos temores?, que no le “están haciendo bien en este momento”, que no la “dejan ser feliz”, que es “un impedimento, es una barrera” que le “impide la plenitud como persona”, por esa razón, quiere gestionar “su vida de manera diferente”. Asimismo, que, en este momento histórico de su vida, no quiere vivir con estas angustias, con esos temores con los que ha cargado toda la vida, y en esencia, lo que quiere hacer es “aligerar y tener una mejor condición de vida” porque tanto este tema como otros le están imposibilitando la plenitud de su persona.

Al preguntarle ¿qué había originado el interrogarse esas ideas?, respondió que el estar en este “curso crítico” o “grupo crítico reflexivo”, el que la hace pensar en su realidad actual, lo que le ha permitido “mejorar su condición sea cual sea” porque ahora es más reflexiva, todo el tiempo se está cuestionando, tiende a flexibilizar, no se presiona si las cosas no salen como las tiene previstas y más en el ámbito laboral, la ha llevado a la “autocuidada” o al “autocuidado personal”, porque su salud es importante; y que esa “habilidad de flexibilidad”, si no salen las cosas como las piensa, la hace tener una vida más placentera e imaginar varias ópticas de un asunto antes de tomar una decisión.

Carmen (D5), al igual que *Juana (D1)*, participó en la conferencia de tanatología, la que le “movió su cerebritito” para quitarse “muchos temores” que tiene encima.

G) Ideología sexista y disidencia sexual

Al mismo tiempo que se debatían los supuestos biologicistas de la ciencia sexista, las infancias trans y los estereotipos de género, surgían comentarios sobre su relación con las personas “gays”, “de cómo la sociedad se espanta de ver que se besen dos mujeres o dos hombres, y eso es

parte de la cultura”, como la canción de “de Simón, Simón, el gran varón”, que hay que “romper esos tabús que muchas veces se siguen”, “esos estereotipos, de que tú eres niña y no puedes jugar con juguetes de niños, el rosa es de la niña y el azul es de niños, todo eso que nos inculcaron”, que “son situaciones que uno debe de aprender a vivir y no hacer juicio de valores, porque estos juicios son los que hace que la sociedad caiga en shock” y “el que se besen dos personas del mismo sexo es lo más natural” (*Rosa, D3*).

Juana (D1) piensa que sucede algo parecido con las expectativas profesionales que se tienen del alumnado y el prejuicio de su futura identidad o expresión de género, o su orientación sexual, porque así como se desea que desempeñen ciertas actividades cuando sean personas adultas, que las familias comúnmente quieren que terminen una carrera universitaria, pero que no siempre podrán lograrlo y posiblemente sus intereses sean distintos a lo que se quiere que sean, se espera que se comporten como hombres y mujeres, y que les gusten las personas del sexo opuesto.

Carmen (D5) expone, que al sentirse en confianza entre personas profesionales, que le ha costado entender a su hijo que le dijo que no sabía si se identificaba como hombre o mujer, que lo ha acompañado hasta donde su inteligencia le permite, sin embargo, reconoce que “le falta mucho por hacer para trabajar con él”, y por aprender, pero que todo lo que está “aprendiendo al escuchar a las demás” en las sesiones del grupo, le está sirviendo para fortalecerse, poder ayudarlo y orientarlo, permitirse esa parte como ser humano de acompañar a su hijo, “donde tenga mayor determinación y evitar reproducir lo que hicieron con ella” de caer en decirle que “tiene que hacer esto, no te vayas para este u otro lado” sino “que él tiene que sentir lo que realmente es, su esencia y hacia dónde va ir”.

Terminando su intervención, *Rosa (D3)* le dice que debe brindarle mucho amor, guiarlo hacia donde él quiera, sea mujer u hombre, “que es algo muy bonito”, que no le debe interesar la

sociedad porque a veces le da mucha importancia, ni lo que digan ellas ni otra persona “porque nadie le da para comer, ni para verlo”. Que según su apreciación vive “muy marcada de prejuicios”, porque la conoce de años, que la quiere, que la ama, que siempre ha sido una persona muy inteligente, pero que está a la expectativa del qué dirán, y le expone que cuando ella enviudo nadie se acercó a ayudarlo teniendo tres hijos, nada más juzgan, pero se hizo fuerte por todas las adversidades que ha pasado y que no necesita un hombre para ser feliz, que ya vivió con dos y no quiere vivir con nadie porque nada más ven por su conveniencia, que tiene lo mismo sin tener un hombre.

Por lo tanto, debe ser fuerte, que “por algo Dios le está dando esa prueba, que es mentira de que se hacen, que eso ya lo traen desde que nacen, o es hombre o es mujer”, que la puede orientar, que ella pasó por esa situación con su hija y viven felices, por eso, “que lo apoye al cien, haciendo oídos sordos de la gente” la que siempre va a criticar, y que cualquier persona puede tener un hijo o una hija “gay”, y “si como mamá no la apoyas, o no tienes esos valores para apoyarles o sacarlo ante la sociedad, pues siempre va a tener ese temor”, pero eso también se debe a cómo te hayan educado, de la cultura, y de “la forma en que tengas desarrollado los hemisferios, tanto el derecho como el izquierdo”.

Ana (D6) expone que tiene un familiar que es bisexual y le contaba que pasó por muchas cosas difíciles para que lo pudieran aceptar, que tuvo el rechazo de la demás familia porque fue complicado que “verdaderamente supieran lo que es”, aunque sus “padres le apoyaron” y le expresaron “que no hiciera caso”, y gracias a ello pudo salir adelante y no equivocarse, piensa hay familias que por cualquier error lastiman.

Nancy (D2) comparte que tiene un vecino y que “para sus papás ha sido difícil por la generación, o a lo mejor, por la forma de la tradición de la educación que les dieron”, su papá

cuando lo ve expresa “mira, ya llegó Margarito¹⁰¹” y su mamá le contesta “no es Margarito, es Margarita, nació mujer”, por lo que se da una polémica, llegando incluso a expresar “¡no lo quiero ni ver!”, que en familia le llevan a la reflexión cuestionándole “a ver qué hubiera pasado si en tú familia, alguno de tus seis hijos, uno hubiese nacido con una condición así”, de momento se queda enojado y serio, pero responde “si me hubiera pasado eso lo mato o no sé qué hago”, y al insistir en ponerle “el caso de que determinado hijo hubiera nacido así”, su mamá interviene parando la situación indicando “ni le digan, dice que lo machetea, no lo hubiera querido al pobrecito de mi hijo”, por lo tanto, opina que eso se debe a la educación recibida “porque anteriormente era la homofobia, por eso mucha gente no salía del closet” o “no era bien visto”, pero que “ahora se mira que personas de la edad de sus padres salieron del closet, o sea, ya de grandes” porque al presente es más aceptado.

Rosa (D3) al respecto pregunta “qué hace en sí que la sociedad te critique o muchos dicen hasta que se atrevió a salir del closet”, que nunca entendió esa palabra porque tiene “muchos amigos que tienen muchísimo dinero, estaban casados, pero ya dejaron a su esposa y se fueron con otra pareja hombre, y decían, es que se atrevió a salir del closet”, pero que no lo comprendía hasta lo vivido con su hija y un sobrino que “es el hombre más íntegro, a él no le importa” ni a su novio lo que la gente diga, al que le han llegado a decir “imagínate que te viera tu abuelo se moría” porque es reportero y su padre y abuelo eran charros, “eran hombres así muy machos”, por eso piensa que “son como tabús de que se vaya menospreciando a las personas, sea la igualdad de género o como sea”, pero para él es de lo más natural, a él no le interesa lo que opina la familia, es él más feliz del mundo, que eso es lo realmente coarta.

¹⁰¹ Se ha cambiado el nombre para guardar la privacidad de la persona, se usa uno similar para comprender la idea que quiere comunicar la figura directiva.

Al respecto, *Nancy (D2)* comenta que el hijo de una compañera docente es gay y esta le compartía que casi le cuesta el divorcio porque su esposo se puso muy mal y no lo aceptaba, le echaba la culpa por la situación, que porque lo llevaba a zumba o a los aerobics diciéndole “por tu culpa, por eso él se hizo así”, “entonces, le tomo tiempo, estuvieron en terapia psicológica para asumir la situación o aceptarlo”, lo que le fue doblemente difícil a la maestra porque perdió a su pareja por la condición de su hijo; y que después de las terapias, habló con su hijo y le dijo

sabes, mira, yo estoy cocida a la antigüita entonces para mí va a ser muy difícil, yo respeto, está bien, ten a tu pareja y todo, pero cuando tú ya decidas tener a alguien, no te corro hijo, pero pues mejor renta tu casa, empieza a ver un espacio donde tú puedas vivir con tu pareja porque aquí frente de mí no podría verte, no quisiera como tengas esas situaciones de los cariñitos y todo enfrente de mí y pues cuídalo en lo que yo lo asimilo,

y que respetando ese acuerdo se ha llevado bien con el yerno e incluso les cuida a los “perrhijos” y que está al pendiente, pero que hay cosas a las que aún no se acostumbra, por lo que son situaciones complicadas.

Además, que en una conversación con una amiga se daban cuenta que por donde viven ha habido muchos divorcios por los casos de que el “señor Fulano”, que tiene aproximadamente de 40 a 45 años, siempre le gustaron los hombres, pero como su papá era “muy macho”, “porque en su casa no podía hacer esto, no podía ver lo otro”, pues nunca se abrió o no tuvo la oportunidad de elegir esa situación, “conformó una familia, o sea, sí tenía una esposa, tuvo dos hijas, pero se separó y ahora vive con un hombre, pero esto ocurrió hasta que su papá faltó”. Cuenta, que ese mismo señor tiene un hermano que también es “gay”, “que ya es muy grande” y sigue soltero, y posiblemente esto se debió a que él no hizo lo de su hermano de “formar una familia por compromiso o porque la sociedad así te lo demandaba”, por lo que dices “¡wow!, yo no sabía esto,

cómo puede ser posible que a estas alturas de la vida uno encuentre este tipo de testimonios, pues, así como estos hay muchos, que uno no se imagina”.

Ana (D6) relata que tenía idea de las cuestiones genitales, “pero no sabía bien los términos”, y que lo anterior lo relaciona con un amigo de su hija de la secundaria que decidió ser pareja de otro varón, preguntándose “de dónde viene eso, de dónde vendrá esa preferencia”, que no va en contra de todo eso, que respeta esas diferencias y trata de ser un apoyo así como lo que comentó en la entrevista, pero que tiene interés en saber “en dónde se da todo esto o en que momentos ellos pueden darse cuenta de esta situación” porque como dice el del video “era rudo y todo pero finalmente decidí pues por este lado”.

Comentándoles que es el esencialismo biológico, el que está en los imaginarios, el que lleva a “definir a las personas” en términos de niños o niñas, que se mira como una “enfermedad” más que una condición, y se plantea por qué no nos preguntamos que nos hace heterosexuales.

Aunado a lo dicho, *Rosa (D3)* amplía diciendo que lo que se está haciendo en esas sesiones “sirve para romper mucho de lo que traemos, que muchas veces nadie nos escucha”, y que hace unos días operaron a su hija y le quitaron sus dos senos por cáncer y que pensó que se iba a venir abajo y le dio la opción de ponerse implantes, pero que le contestó que no, que así se iba a quedar, y que a “nuestros hijos les damos la misma educación y no son iguales, luego hay quien tiene hijos de la comunidad gay o de algo, pero como padres no lo aceptamos y a veces hasta los destruimos en vez de ayudarlos, de darles esas fortalezas por la desigualdad de género”.

Nancy (D2) comparte que conoce a una compañera que tiene una situación similar a la de *Carmen (D5)* y a veces por como “fuimos educados nos encerramos en querer mostrarle a la sociedad, como decía la maestra *Rosa (D3)*, a algo que ya no puede esconderse, que ya se normalizo hasta cierto punto, y el primer paso sería que lo normalice”. Y platica, que hace 9 años

recibió a un niño con paladar hendido y que no estaba preparada para eso, que sufrió a la vez que con su hijo y más cuando le tenía que dar de comer y fue “aprendiendo de esa enfermedad”, y que la experiencia de la hija de la maestra *Rosa (D3)* le hizo recordar cuando el médico les explicaba que “ni un médico es experto en ese tema, que son ustedes como papá y mamá porque lo viven todo el tiempo, las 24 horas”, lo que les hace saber más de las “enfermedades”, o en este caso de la “malformación” de su hijo, y que fue verdad, porque llegaron a conocer más que el propio médico sobre dicha condición, de cómo iba a reaccionar o a responder, piensa, que ellos saben la teoría, pero la práctica la hacían ellos como papá y mamá, y que la oportunidad de haber tomado un curso sobre resiliencia, le ayudo a “buscar el camino, de aprender, de salir adelante, de buscar la solución o la alternativa”.

Jazmín (D7) retoma que coincide con *Rosa (D3)* de que se trata de ser feliz y que no importa lo que digan las demás personas, aunque, “hay cosas que a veces uno no entiende”, pero puedes lograrlo “cuando dejas de querer tener todo el control” porque “es ahí donde nos lastimamos y nos duelen más las cosas que suceden”.

Al respecto, *Juana (D1)* señala que a partir de que está abriendo sus expectativas, al entablar una conversación con una madre de familia por motivo de que su hijo habla maya y estaban tomando decisiones de cómo se atendería en la escuela debido a las barreras en el lenguaje que tenían las educadoras al no conocer sobre el idioma, la señora entro en confianza y le “comentó situaciones íntimas que le ocurrieron a su bebé de tres años” y le aconsejo que “si el día de mañana va a tener una pareja, sea hombre o mujer, por favor, no la meta para que no vuelva a suceder”, y que hasta se alegró y se felicitó a sí misma diciéndose “Ay Dios mío, digo hombre y mujer, pero es verdad, que ya no sabes a quién vas a elegir y en ese respeto a la diversidad pues tienes que

poner las cartas sobre la mesa”, que la madre se le quedo viendo pero que se sorprendió de su discurso.

Y que con este conocimiento que se está adquiriendo, se puede hablar con las familias, “porque hay padres que su inclinación es hacia el mismo sexo, pero tienen su pareja, tienen los hijos, pero tienen una insatisfacción personal impresionante”, y lo dice porque un padre de familia le expresó “que amaba a una persona de su mismo sexo, teniendo mujer e hijos, y pues que eso es una desdicha para esa persona”, “amando a uno y estando con otra”, al igual, que surgirán cosas con las mismas mujeres, el que “apenas tenía a su esposo y ahora ya tiene novia, así es el mundo de la realidad, entonces desde ahí, no nada más con los niños, sino del ser humano en su totalidad”.

Jazmín (D7) coincide con *Juana (D1)* pero su comunidad podría no estar preparada porque tienen un

pensamiento diverso, puede ser desde la homofobia o no, por eso sería bueno tenerlo desde el diagnóstico de las familias, a lo mejor estamos creyendo ideas que no son, ya que hay familias muy jóvenes y tienen otro pensamiento, por lo que se podrían aplicar cuestionarios para indagar y partir de ahí para sensibilizar a los padres si es necesario, porque se pueden hacer hipótesis

Y posiblemente “nos estamos ahogando en un vaso de agua gigantesco”, y “a la mera hora los papás jóvenes digan perfecto maestra, mire, sí es cierto”, por eso “son muchas cosas que te puedes enfrentar y que tendremos que estar preparadas nosotras mismas como profesionales en esta situación”. Y diseñar entrevistas “de este tipo de diversidad”, porque “la que se hizo al principio es lineal” y es importante la “escucha con los padres de familia” porque cuando se acercan a la maestra lo hacen de manera “totalmente diferente”, y para “evitar suponer y darle al clavo hay que incluirlo en la entrevista a través de una pregunta generadora que permita tener la información de parte de los padres de familia”.

Nancy (D2) señala que cada vez los videos son más entendibles, “a nosotros, que ya estamos un poquito más empapadas en este tema, ese fortalecer, ese seguir considerando ciertas situaciones pasan, que vemos dentro de las escuelas y que pues son tan normales para la sociedad que nos cuesta cambiarlo”, comenta, que ahora que recientemente paso “la marcha del orgullo gay, pues se ve más apertura, los acompañan las familias a los hijos, incluso se habla de números de estadísticas de la participación, de la aceptación, de los logros”, “de esas bondades que ha tenido esa lucha, que año con año se van logrando cosas nuevas y sobre todo eso, ir cambiando incluso ciertas palabras de nuestro léxico por las correctas, por cómo se nombra”, y que no hay que sentirse mal, que a lo mejor no ha convivido mucho con ellas, las conoce de vista, de que han compartido un escenario educativo o les ha tocado coincidir, pero que las aprecia y siente cariño, y que es momento de hacer esas redes de apoyo, de “ponernos en el corazón y en los zapatos de la que está a lado, la que está junto a mí y seguir avanzando”.

H) Función directiva

Los comentarios vinculados a la responsabilidad de ser una figura directiva son, para *María (D4)* debemos “fortalecer a los docentes ahora que ya se tienen más conocimientos, más elementos para apoyarlos en ese sentido, en que se dé una atención bajo el principio de igualdad y vayamos transformando esas ideas tan arraigadas en la sociedad”, que, posiblemente cambiar lo social es muy ambicioso, pero hay que “empezar desde nuestro contexto”.

Los videos problematizados en las sesiones, por un lado, permitieron reflexionar esas “ideas arraigadas que son obstáculos que nosotros mismos ponemos como sociedad a los niños”, esa “forma de pensar de cada uno de nosotros que estamos a cargo de los pequeñitos, quienes están construyendo esa identidad, esa personalidad”, lo que llevaría a procurar “ser muy cautelosas en la forma en como los tratamos”, y “no sólo a las niñas, sino en general, y quitarnos esa idea de que

formo niñas, formo niños, o una niña sólo tiene que bailar con un niño, o sea, integrarlos, incluirlos”.

Por otro,

reflejan esa educación que los niños reciben desde casa, y cuántas veces como docentes, como directivos, supervisoras, jefas de sector, etcétera, todos los actores tenemos esas ideas, o sea, ese tipo de pensamiento que todavía no aceptamos la realidad de las diferentes personas que somos.

Juana (D1) explica que “la inercia social nos gana” y a “lo mejor no hemos explorado tanto nuestra realidad, las comunidades que tenemos”, y en miras de iniciar un nuevo ciclo escolar, ir viendo “esta coyuntura” en donde se presentarán “papás nuevos y entonces sería el momento de que cuando diéramos a conocer cómo se está trabajando en la escuela, señalarles ese respeto, si hay parejas de mamás o parejas de papás tendrán que respetar en la escuela”, porque ya no son casos lejanos, y “si un niño que desee llamarse como a él le parece, se tendrá que respetar, desde ahí, ir abriendo nuestra panorámica o nuestras visiones para que las mamás y los papás sepan cómo se está comportando esta escuela” la que tendrá la obligación de “no hacer sentir mal a ninguna personita”.

María (D4) dice que “a medida que pasa el tiempo y vas participando en diferentes contextos, vas construyendo esa personalidad de la que hablan los videos” por lo que considera que “tenemos que fortalecer mucho nuestra práctica y sobre todo ir adentrando en esos temas con los padres de familia de alguna manera”.

Por lo anterior, *Nancy (D2)* cree que es necesario fortalecerse respecto al tema de igualdad “ya que este se confunde bastante, sobre todo entre las mujeres”, ya que ha “visto mujeres que ahorita que pasó lo del 8 de marzo de pronto pues se confunde el concepto de equidad y de igualdad y aprovechan esa parte” y que escuchó “a hombres que decían por qué no les habían dado el día y

por qué el día del hombre no se los dan, y eso es cierto, o sea, de pronto hemos abusado hasta cierto punto de algunas situaciones” y que no comulga con esa parte porque tiene hijos varones y “de pronto hay mujercitas que de pronto se quieren pasar de listas porque tienen muchos derechos, porque tienen este auge en la sociedad, porque ya tienen ciertas prioridades”, porque según son “vulnerables, una parte de la sociedad vulnerable entre comillas, porque somos vulnerables para lo que nos conviene”.

Carmen (D5) después de confiar la situación de su hijo, aclara, que no se vaya a pensar que se encuentra en esta actividad por su situación personal que también es por la escuela, pero que lo que le está pasando “le pega, le pega porque es algo que está pasando, que está viviendo”, pero que compartirá lo aprendido a madres de familia y agradece mucho el apoyo que le están brindando sus compañeras.

Rosa (D3) replica y le dice que “aunque diga que lo está haciendo por la escuela, lo está haciendo por ella”, “porque si ella no está bien, no podrá dar el cien en la escuela” y que “por experiencia lo que debe aprender es a amarse”.

Siguiendo con la idea, *Nancy (D2)* da su punto de vista de lo comentado por *Rosa (D3)* diciendo que son palabras sabias,

que la vida nos da tantas lecciones que nos hace ser resilientes a todas, como bien dice, hemos pasado por muchas cosas en la que tenemos una historia detrás de nuestro rostro, de nuestro corazón guardada en lo más profundo de nuestro ser, todas tenemos cosas que nos han dolido, la vida es como un electrocardiograma, que a veces sube y a veces baja, no puede ir en línea recta, sino no estaríamos vivos

Concordando en que el espacio les está alimentando la autoestima, las emociones y que será un arma para “salir y poner la cara en la función” en la que enfrentan muchas cosas con las distintas condiciones de vida de las familias de la escuela y de la propia.

También, piensa que somos “seres de carne y hueso, seres pensantes, un ser que siente”, que es capaz de definir cómo va a ser feliz “independientemente del papel que se desempeñe”, y aunque le falta “todavía para las experiencias que las demás han vivido y que seguramente vivirá”, y estas le ayudarán a ser mejor. Comparte que por el ejemplo de su papá, por su contexto familiar, tiende a decir palabras altisonantes, pero que en el trabajo no dice “pelangochadas”, sólo cuando se enoja, en lo privado, aunque en reuniones familiares procura tampoco decirlas cuando están los sobrinos porque le expresan “¡ay!, cómo hablas allá bien diferente y cuando estas acá en la casa quién te viera con esa boca”, y considera que tiene clara su función y “cambia totalmente la situación y la dinámica en un ambiente familiar a uno laboral”.

Por ello, el escuchar a las demás personas hablar así le es normal, porque así creció, y que ello es parecido a “los tatuajes, ya ves un tatuado y ya dices seguro es ratero”, pero según un curso que tomó, “eso tiene un trasfondo, una historia relacionada con las personas privadas de su libertad, las que se dedican a la prostitución, a los violados”, en cambio actualmente está de moda, por eso, “es lo mismo en la parte de la conducta, en la parte de las acciones, en la parte del lenguaje, pues todo tiene una razón de ser”.

Jazmín (D7) comenta que no se debería de tener un plan de vida, que duele cuando rompes la estructura marcada por lo social, que nuestros miedos son como “una sombra tan negra y tan fea” que a veces no se puede manejar y no nos permite avanzar, que las presiones administrativas te agobian y por eso lucha por no dejarse estresar, así que en ciertos momentos dice “bye” porque siempre recuerda a una amiga directora que “murió así de la nada y nadie le agradeció y la sustituyeron casi al otro día” y para ella era un gran ser humano.

I) Seguimiento o Evaluación formativa

Para valorar junto con las personas las sesiones del GDCC se les preguntaba, al final de las mismas, cuáles eran sus aprendizajes significativos y sus percepciones en cuanto al desarrollo de las reuniones.

En ese sentido, sus aprendizajes fueron, “que no nos pueden estar minimizando a que tú no puedes hacer esto o el otro” porque hay mujeres que son independientes y son más que ellos, que “podemos hacer muchas cosas si queremos, porque el querer es poder” (*Rosa, D3*); identifican aspectos de la biología, del desarrollo humano, “tanto humano como natural, como en el desarrollo social y cultural” (*Carmen D5*), algunos conceptos como el “de la identidad, de la cuestión biológica, que hay tres, que es el femenino, masculino e intersexual”, que este no es hermafrodita, que así no debe usarse, que “la galleta” ayuda a no confundirlos y “poder hablar con propiedad” (*Juana, D1*).

Que es relevante “apropiarse de todos los conceptos” porque “hay muchas cosas” que se desconocían, que es indispensable la preparación teórica para “tener claridad” de tales términos y “poder acompañar y promover esa cultura de la no discriminación para chicos de este tipo” ya que “puede presentarse cualquier situación” dentro de los planteles, como lo sucedido con Dani, que siendo un caso tan cercano eso quiere decir que “ya estamos inmersos en una sociedad donde tenemos que estar preparadas y no sólo en el sentido de la apropiación de los contenidos del plan y programa”, sino en los temas que son precisos “dominar para apoyar a la comunidad y sobre todo dar esa atención diversificada y garantizar el derecho a la educación de cada uno de los niños”.

Que a pesar de que el protocolo indica “la actuación de las autoridades educativas, porque está dentro de la Ley General de los Derechos de los niños”, “falta mucho para que se haga visible el tema sobre este tipo de personas” (*Carmen, D5; Juana D1, María D4*); al igual, que es un “asunto complicado por el arraigo cultural que se ha estado reproduciendo desde nuestra historia

de vida cotidiana desde que nacemos” (*Carmen, D5*), lo que será una gran tarea erradicarlo (*Juana D1*).

Que “el sistema educativo es obsoleto” porque según las estadísticas hay un porcentaje de “niños que son transgénero, intersexuales, transexuales y otro que es binario” pero no se mencionan en los contenidos de los libros de texto, estos “sólo hablan de la mayoría” y “los niños deben conocer las diferentes realidades”; entonces, “no está en armonía la legislación que dice que hay que ser inclusivos, que hay que atender la diversidad” porque “de manera estructural tenemos muchas lagunas” que se deben “hacer visibles a partir de este ejercicio”. Y aunque los libros analizados son de otro nivel educativo, “en preescolar también se debe de atender, que independientemente de que sea niño o niña, hay otros tipos de personas que todavía no se definen y tienen que ser respetados” (*Juana, D1*).

Que será necesario preguntar a las infancias cómo quieren ser nombradas, a veces tienen dos o tres nombres y no se le llama por ninguno, por lo que sería una buena estrategia para hacerlas sentir importantes y que son tomadas en cuenta (*Nancy, D2*).

Cuando se tiene “un caso aprendes de volada, te ajustas o te ajustas”, que es como “tener un chico con silla de ruedas”, lo que conlleva “buscar mejores alternativas para su seguridad” y “su tranquilidad”, como paso con Dani “al buscar que este bien en la primaria y esta sea un lugar seguro” (*Jazmín, D7*).

Que en cada sesión se aprendía algo diferente, que los carteles, memes, las imágenes, el manual y las lecturas permitían la reflexión y dejaban “ver muchas actitudes que están presentes” (*Jazmín, D7*) o “que de pronto conocemos a alguien que sigue en esa situación” (*Nancy, D2*). Que eran “muy nutridas” (*Nancy, D2*), que no quedaban sólo en lo conceptual, sino que se llevaban “mucho experiencia de vida” al escuchar las vivencias de las compañeras (*Carmen D5*).

Asimismo, que en todas se iban con “algo que transformar”, que el conocimiento adquirido “lo transpolaban” a su vida diaria o cotidiana, a la sociedad y sobre todo a la escuela, con la intención de comenzar cambios “internos y externos” que pudieran “romper esos estigmas y paradigmas que se siguen arrastrando”, y que, para el siguiente ciclo escolar lo contemplarían empezando con las y los docentes (*Carmen, D5*).

Relacionado a la participación, la jefa de sector se cuestiona por qué muchas no quieren integrarse a este tipo de proyectos, sin valorar que pudieran generarles beneficios, que “simplemente hay una negación sin ni siquiera investigar previamente de qué se trata o lo que dejaría en nuestra persona”, por lo que cabría preguntarse, “cómo se puede cuestionar a la gente para que diga sí, o cómo se le puede motivar y no nada más digan no queremos, o es que no quieren participar”, que eso pasa en otras convocatorias que llegan a estar “muy interesantes donde los niños pueden aprender muchísimas cosas o pueden tener premios como El Niño y la Mar” o el cuidado del medio ambiente, por lo que “a veces nos hace falta pasión para hacer surgir el interés”. Igualmente, continuamente ella les invitaba a las demás a opinar, diciéndoles que se pregunta y se pregunta, y de primer momento todas se quedan calladas, que no quería ser la única en hablar.

En una de las sesiones se dio una controversia entre dos de ellas, pero una comentó que no se personalizaran las opiniones, que todo era para la reflexión, que no se tenía la intención de hacer sentir incomoda a nadie, por lo que se retomó la característica participativa de la intervención en la que si no se generaba la discusión de los diferentes puntos de vista la dinámica se reduciría a la escucha, que por el contrario, se trataba de problematizar y respetar las diversas formas de explicar la realidad, que es válido tener posturas contradictorias y que se buscaba construir aprendizajes y acciones en colaborativas en las que la persona que modera se volviera otra que aprende, que era

otra manera de aprendizaje o formación interdocente, lo que poco a poco se fue comprendiendo y realizando.

Derivado de un comentario de *Juana (D1)* de que regularmente al alumnado se acostumbra a ser ejecutor de acciones, que eso es notorio cuando en el aula preguntan al profesorado “¿qué vamos a hacer?, ¿qué vamos a sacar?, o el dime tú todo lo que tengo que hacer, siendo repositorios del conocimiento”, se expuso que pasa algo análogo con cierto profesorado que espera a que otras personas les digan qué hacer, como pasó al inicio del proyecto, contestando, que a diferencia del alumnado, los y las docentes tienen la posibilidad de irse transformando al profesionalizarse y no ser obsoletos.

La supervisora que se integró cuestionaba cuáles habían sido los acuerdos previos para ella y la docente en la asistencia a las sesiones, ya que, al ser la máxima autoridad, tendría que autorizar su presencia, y al no tener apoyo administrativo, le sería difícil continuar en las demás reuniones, comendándole que con motivo de abordar la temática de infancias trans en apoyo a Dani la decisión fue que estuvieran al menos en dos sesiones, pero que dependería de su interés continuar en la investigación, al final, determinaron incorporarse sólo a dos reuniones.

Nancy (D2) llegó a expresar que “su intendente” tuvo “la oportunidad de escuchar” las sesiones, comentándole “que está bien chido todo lo que dicen”, y que a raíz de ello, le platicó que un familiar estaba en la cárcel porque hace muchos años había agredido sexualmente a una sobrina, que la familia tenía expectativas de qué iba a pasar porque estaba a punto de salir, resultándole interesante el “como ya andaba haciendo sus propias construcciones con lo que escuchaba” en el GDCC, por lo que se le sugirió que cuando gustara podía incorporarse la señora, que era bienvenida, aunque nunca se integró.

Las dificultades que presentaron para estar en las sesiones consistieron en el cumplimiento de requerimientos administrativos urgentes, como la entrega de documentación a la supervisión; en otros casos, el recibir personal del municipio o de oficinas de Toluca para asuntos relacionados con la infraestructura o la conformación de comités; la atención a las familias o a profesorado de apoyo (USAER y Educación Física) por distintos motivos; por circunstancias personales de salud y tener que cubrir grupo por ausencia de personal docente.

En la evaluación intermedia del proyecto, que se hizo aproximadamente a mitad de las sesiones, las figuras directivas señalaron lo siguiente:

Juana (D1) En torno al aprendizaje que he adquirido es a cuestionar mis referentes en torno a la realidad, a poner en perspectiva mi punto de vista y reflexionar en qué medida puede impactar para bien o no a la otredad y a mi persona. Además, he aprendido que cuando existe divergencia es hacia las ideas y no hacia las personas. He involucrado a los caballeros de la casa en las diferentes tareas domésticas sin culpa alguna, así mismo identifiqué cuando un varón externo tiene esas prácticas y con delicadeza hago la observación, me ha permitido un pensamiento más flexible al fluir si las cosas no se gestan como las tenía pensadas, lo que importa es el logro de objetivos, el proceso es diferente en cada persona.

Nancy (D2) Me ha permitido retomar acciones en favor de la equidad de género desde la escuela, con acciones que antes no consideraba para las actividades en las que somos, tener presente el rol de género, me permite socializar con las docentes temas en torno a las prácticas de crianza e ideología que retroalimentamos apoyando a quien así lo requiere, integrar el término sororidad con las madres de familia para crear redes de apoyo y compartir experiencias que fortalecen, ampliar mi visión en torno al respeto de la diversidad de género y la sexualidad.

Rosa (D3) Me ha ayudado la equidad de género a ir estableciendo una educación igualitaria desde los alumnos de primer grado hasta los de tercero, utilizando herramientas y recursos son una sola parte de la solución. Es necesario establecer un entorno educativo donde los maestros y maestras no traten de manera diferente a su alumnado en función del sexo. Por otro lado, es recomendable fomentar el uso de contenidos que promuevan la igualdad de género, como canciones, libros, referencias, videos y modelos que contribuyan a obtener una visión más acorde con la igualdad entre sexos. Para fomentar el uso de estas

herramientas es necesario formar a los maestros periódicamente en coeducación, un modelo educativo centrado en la igualdad de trato y de oportunidades para los niños, en donde se inculque a participar por igual en las tareas de aula y a compartir responsabilidades de la misma forma eliminando la asignación estereotipada de actividades o agrupaciones en función del género y fomentando juegos cooperativos compartidos.

María (D4) Derivado de mi participación en las sesiones, he aprendido a identificar situaciones y acciones de violencia y discriminación contra las mujeres que ocurren, en lo que compete a mi persona, reflexionar sobre lo que puedo hacer y llevar a la práctica en el contexto familiar incluyendo a cada uno de los integrantes de mi familia sin importar su género, a través de la sensibilización. Así mismo me he dado a la tarea de promover entre mi colectivo la participación activa, en la búsqueda de alternativas de intervención pedagógica y actividades orientadas a prevenir la violencia de género contra las niñas y mujeres, y a medida que pase el tiempo lograr que los docentes nos apropien de mayores elementos que nos permitan valorar la necesidad de desarrollar prácticas que contribuyan a la prevención, atención erradicación de la violencia de género en la comunidad escolar.

Carmen (D5) Lo que he aprendido sin duda que independientemente del lugar donde vivamos de las situaciones que tengamos en familia y el propio trabajo es esencial promover la equidad de género reduciendo las brechas que existen en la educación, sociedad y la salud. En el ámbito laboral es importante reconocer las capacidades que cada uno tiene independientemente de su sexo, generando prácticas educativas que promuevan la igualdad de género.

Ana (D6) Hola buenas tardes a todas maravillosas vacaciones para todas, y gracias por este gran grupo, es una gran oportunidad la que nos brinda maestra Erika al estar aquí, me gusta mucho el poder compartir este gran tema de equidad ya que aún existen brechas y desigualdades que es importante superar, y este espacio que nos brinda es muy importante ya que nos ayuda a reflexionar sobre la gran labor y tarea de nuestro ámbito educativo con nuestra comunidad educativa¹⁰².

Jazmín (D8) Las actividades me han logrado favorecer que siempre debemos tener presente un ambiente con equidad de género; que transformar y reeducar nuestros pensamientos y de los padres de familia es un gran reto, pero sin duda alguna ahora las actividades se piensan con

¹⁰² Falto una directora que al estar en grupo supliendo a una educadora sólo estuvo en una sesión del GDCC. Los comentarios fueron recabados del Diario de Campo correspondiente al 7 de abril de 2022.

otro enfoque brindando una igualdad de género que permita seguir promoviendo la diversidad¹⁰³.

Cada que se tenía la oportunidad, se les comentaba que se estaba en disposición de acompañarles en sus actividades que decidieran emprender, aunque pocas lo solicitaron y fueron a las que se les dio seguimiento.

De manera general, las reuniones a las participantes les parecieron “muy interesantes, bonitas, padres”; que se exponían “varias cuestiones para poder compartir con las compañeras docentes”; que se sentían “muy a gusto”; que “aprendían mucho de todas”; que les agradaba aprender con las demás; que agradecían que se compartieran experiencias, que se les “dejara hablar”, opinar o se les brindará esa “confianza” para expresar lo que tenían dentro del corazón y que a veces no se puede expresar; partir de ejemplos; el compañerismo; la colaboración; el apoyo; que se diera retroalimentación a sus comentarios.

Que lo dialogado era importante “por las desigualdades que existen, y sobre todo, que debemos de tener nosotros esos conocimientos para poderlos impartir principalmente a las docentes que a veces hacen desigualdades”; que es “lo que tendremos que estar trabajando para que se dé el servicio” dando adecuada atención “a los pequeños”; el “estar en plenitud y quitarnos todos esos estereotipos que de alguna manera nos están limitando” lo que redundará no sólo en lo laboral sino en lo personal, lo último relacionado a que sea benéfico para ellas mismas, a lo que están viviendo y les sirva para satisfacción propia y no para complacer a nadie; que debemos “ser autogestivas e investigar, leer y documentarnos más sobre el tema” para “sumar esfuerzos para ir cambiando esos paradigmas”; que se les pasaba rápido el tiempo y que eso se debía a “cuando se engancha el interés el tiempo no importa” y una señal que fueron “bendecidas” de estar ahí.

¹⁰³ Diario de Campo, 28 de abril de 2022.

Uno de los acuerdos replanteados a solicitud de las participantes fue que se revisaran previamente los materiales para que no hubiera “tiempos muertos”, se les comentó que en un principio ciertas personas referían a que la intervención no les generara una carga más de trabajo, no se había considerado, pero a partir de su proposición se haría de ese modo. Y solamente sugirieron que hubiera sido mejor haberlo implementado de “manera presencial porque la atención es totalmente hacia el objetivo que tienes que hacer” (*Jazmín D7*).

Algunas de sus conclusiones fueron, que se encuentran convencidas de la preeminencia de la inclusión educativa, que existen diversos dichos, ideas, patrones y creencias que no se comprenden hasta que se problematizan, lo que lleva al reconocimiento de nuevas formas de ver la realidad; que hay que reflexionar sobre qué tanto se es consciente de nuestros comportamientos o sólo reproducimos “aprendizajes heredados”, como el hecho de continuar besándole la mano a los papás, porque si las manos son sucias por todo lo que se agarra, y a partir del COVID se recomienda su limpieza constante, cómo hacer que la persona tome consciencia para ir cambiando esas tradiciones.

Finalmente, el tratar “de cuestionar todo para bien”, de tal forma que nos genere bienestar independientemente de lo que las demás personas digan (*Juana, D1*), cerrando una con un “¡viva la diversidad!” (*Jazmín, D7*). De esta forma, la mayoría coincide en que la preparación teórica constante es imperante, pero al mismo tiempo, se requieren acciones de transformación para que todo lo aprendido se “transpole” a la vida cotidiana, a la comunidad educativa y al personal docente.

J) Acción 1: Vínculo con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)

Al inicio del proyecto se les hizo saber a las participantes que al mismo tiempo que se realizaran las sesiones de reflexión en el GDCC, de acuerdo con su contexto, podrían crear acciones para promover la coeducación, esto en atención al principio de la praxis.

Posterior a unas sesiones, *Nancy (D2)* informa que en su escuela se empezarían talleres dirigidos a madres de familia relacionados con la temática, que serían brindados por la psicóloga del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la comunidad y que el primero sería de sororidad, en el que se abordarían “roles de género, cómo les afectan, empoderamiento femenino, compañerismo y hermandad entre mujeres”.

En una sesión del GDCC la directora compartió que la finalidad de esta iniciativa era “crear redes de apoyo entre las mismas mujeres que de pronto nos destruimos” porque pocas conocen qué significa sororidad y “nosotras mismas hemos tenido esa presencia de barreras”, por eso, le gustaría “que más mujeres lo conocieran, pudiéramos ayudar, y crear redes de muchos tipos”.

Señala que al comienzo presentó “un poco de apatía por parte de las mamás”, en virtud, de que en experiencias pasadas en este tipo de actividades se les hacía llorar, e igualmente, que las maestras no le dieron la importancia esperada, por lo que generó el interés y la participación invitando personalmente a las mamás a la hora de la entrada de la escuela, tratándoles de “meter la espinita”, y a las docentes las cuestionó sobre qué era sororidad, y al darse cuenta de que era “un área de oportunidad”, porque ninguna sabía, les explicó en qué consistía y las sensibilizó sobre su relevancia.

Así, con su autorización para acompañarle en su iniciativa, se tuvieron tres encuentros, uno de organización de actividades con la psicóloga y la directora, y dos con las madres.

En la primera reunión, la psicóloga esclarece que el DIF lleva un rol o programa sobre igualdad de género, que los talleres se desprenden de este, que parte del contenido sería “cómo ha

cambiado la realidad, las barreras que se han puesto para estos cambios y la crítica que se les hace a las personas que quieren romper esos paradigmas”, y comenta, que un “arma que tenemos a nuestra mano, es la oportunidad de crear espacios por y para las mujeres”.

La directora señala que un caso de dichos cambios son las mujeres que vio trabajando para un arquitecto en una construcción cerca de su escuela. Las que se observan, “rudas, con las botas, el overol, ahí están pintando, cargando fierros, algo que difícilmente pasa”, que lo anterior es bueno, porque emplea a madres de familia de la comunidad, y que, en otra edificación, miró a “una mujer albañil” o no sabe si se le dice “albañila”.

Posterior a que la psicóloga brindara un panorama general del orden del día programado para la primera sesión con madres de la escuela, pregunta si existen sugerencias de mejora, la directora comenta que el propósito sea “cómo construir sororidad entre las mujeres de la comunidad educativa y sobre todo no rebasar esa parte donde de pronto nos unimos todas en desfavor”, que quede claro “que es por un mismo fin y en un entorno de paz, sobre todo eso, porque de pronto nos unimos para lastimar al otro”, y, “porque hay mamás que comprenden mal el tema de que levantemos todo de la mujer, la seguridad, del ego, la autoestima, todo, todo hacia la mujer” y demeritan el rol del hombre, lo que no sería la intención.

Que la información por escrito sirva para evaluar, debido a que si la actividad “se hace con éxito la gente va a regresar porque se quedó atraída por el tema”, pero “si a lo mejor no llega a buen término, a la siguiente sesión seguramente se tendrá menos aforo”, por lo que “quisiera que fuera algo que proyecte, que sea rico en ese sentido, y que podamos seguir teniendo la asistencia”.

Tocar el tema de los colores, “que los colores no nos definen”, ya que al organizar los dulceros por “el mes del niño” en la escuela, “las propias maestras preguntan ¿y para los niños qué sería?, ¿y para las niñas?”, decidiendo que se iba hacer lo mismo para ambos “pero en algo tan

sencillo, se sigue cayendo en situaciones que nos comprometen a quienes estamos queriendo hacer esta transformación, sembrar ese pensamiento en los padres, de que no pasa nada, que es sólo un color”.

Contemplar, que posiblemente habrá quién exponga que sufre de violencia, eso por dos situaciones vividas, una, de una mamá que durante el trabajo virtual le hizo saber que una alumna de segundo grado “fue violada por un tío”, que puso una demanda y no ha tenido resolución, y que la niña requería apoyo psicológico. Y cuando una docente lloró en “el ejercicio del mini niño o del niño interior”, el que radicó “en recortar una silueta de niño, de vestirlo” y recordar cuando “eran niños”, con el objeto de crear empatía al comprender “que alguna vez fuiste niño”, pero no sabía que tenía cosas complicadas cuando fue niña y eso le causó que se volcará en “un mar de lágrimas” y tuviera “una crisis de llorar, llorar y llorar por las carencias, por el dolor, por muchas cosas que a lo mejor estaban ahí guardadas, de esas cosas que no quieres volver a sacar nunca y salieron en ese momento”, e incluso, pensó que en vez de ayudar la había afectado emocionalmente porque probablemente fue “algo que se quedó ahí y que ya no pudo bloquear”.

Por tanto, enfatiza que al moderar la psicóloga, favorecerá que se brinde ese apoyo que como figura directiva no se está preparada para dar porque “este tema abre para muchas cosas”, y la enmienda al hacer estas actividades sin ser una especialista radica en canalizar, debido a que “el hecho de que estemos acá no quiere decir que lo sabemos todo o que lo podemos todo, entonces, necesitamos de otras mujeres para ayudarnos”.

Parte de las recomendaciones que de manera personal se manifestaron fueron, partir de sus intereses y necesidades, llevarlas a la reflexión, escucharlas, que no se cierre la invitación a las que ostentan el rol de madres sino que se abra a las mujeres que quieran como “tías, primas, abuelitas”, aprovechando “el espacio de la escuela que permite generar transformaciones sociales”, que el

vínculo de actividades no se quede sólo con motivo del 8 de marzo sino “que se sigan implementando acciones”, que el compromiso social sea con las mujeres, con la emancipación y el empoderamiento, “que se vaya más allá del compromiso institucional”, que se recuperen dudas, que se valore que toca lo emocional, como expuso la directora, que hay que superar “ese paradigma que nos han educado en la que tomo distancia y no reconozco lo que siento”, que parte de la vida real, y que en algún momento, se estime realizar actividades para los padres porque “escucharlos también sería interesante ya que finalmente son productos de un sistema, y que tampoco han tenido la misma oportunidad de reflexionar sobre este tipo de situaciones”.

La directora retoma que “ya se da más la participación de los varones”, que tiene quince años en esa comunidad y “antes se miraban sólo las mamás”, que “nunca en la vida se consideraba la participación de los papás”, que “ahora, hay muchos papás que se encargan de llevar a sus hijos a la escuela o traerlos”, de este modo, “el pueblo en sí, ha ido cambiando, la cultura, la mentalidad, la ideología de personas, se nota en esa parte, ya hay más aceptación por ciertas situaciones, pero no es algo consolidado al cien por ciento”, por lo que “estas acciones son a favor de, son los pininos de ese crecimiento, de esa apertura, de esa ideología que tenemos que transformar”.

La psicóloga indica que lo hará propositivo, centrándose en “el apoyo que les hace falta, o que quieren, o que en algún momento necesitaron y que no tuvieron, para ir creando esa parte en pro de la igualdad de género”, que será “sobre igualdad de género nada más”, que se hablará “de lo que es y que no es la sororidad, que no es creernos o unirnos para ser mejor que los hombres”, “ni que tengan más poder que los hombres, sino que tengan más poder sobre sí mismas”, procurando, “crear alianzas con las mujeres”, de “cómo crecer en sororidad, cómo puedo apoyar a otras mujeres, de cómo otras mujeres me pueden apoyarme a mí”, de “no juzgar en cuanto a la forma de vestir, que muchas veces se hace” porque “nos han enseñado a competir desde un inicio,

eso de ser mejor que otra, esa parte, de cómo hablar, de formas de cómo ser solidarias”; en la “que no sólo se promueva la unión entre ellas, sino que nosotras nos unamos a ellas, que en general esa es la idea del tema de sororidad, que una levante a la otra desde la posición donde estén”, que sería preciso incluir lo de los colores, entre otros los que se podrían tratar, y que sus expectativas serían que “nos aliemos todas”, tomando en cuenta sus opiniones, que las presentes pudiéramos participar y considerar charlas con los papás.

Los acuerdos de este primer acercamiento consistieron, en que la sesión se efectuaría en el DIF de la comunidad, porque la escuela es pequeña, que se facilitarían sillas, y aunque se ofreció el servicio de transporte, la directora se vendría caminando con las mujeres interesadas.

La directora cierra explicando que a pesar de que “quería empezar por las docentes”, que fueran las primeras en “transformarse”, debido a que si “ellas no están convencidas, no van a dar ninguna proyección a lo que se quiere hacer”, espera que esta primera acción se vuelva una “herencia emocional”, un “legado que se pueda ir quedando con las madres”, no importando que se empiece con poquitas familias, sino que se vaya cambiando, “llevándolas a pensar cómo se construye esto desde casa”, que posiblemente con las pláticas modificarán su forma de pensar, pero, si “allá todo sigue igual, no va a dar resultados, esa sería la idea”.

En la primera sesión con madres de familia la psicóloga abre señalando que el propósito de la reunión es hacer consciencia de lo que significa sororidad. Comienza preguntándoles si conocían el término, y al no recibir respuesta, explica que “es el apoyo de mujer a mujer, este hermanamiento, esta unión, esta alianza” que va dirigida hacia la igualdad de género; en la que se identifican “todas estas situaciones que podrían ser agresión” o que estén dañando su integridad y requieren “apoyarse de otras mujeres para hacer un cambio”. Señala que su origen es reciente

porque en el “2018 fue cuando realmente se le hace un espacio dentro del lenguaje” y muestra un diccionario como evidencia.

Expone que, a diferencia de fraternidad, que es la “relación de afecto entre personas que se consideran propias de hermanos, pero aquí estamos hablando de hermanos, hombres con hombres, hombres con mujeres”, la sororidad es “una red donde juntas se impulsan y se ayudan para el crecimiento de todas” y “crean un espacio para visibilizar que en la sociedad en que vivimos constantemente se repiten agresiones”.

Explica, que una barrera para su construcción es “como nos han enseñado, el cómo estamos acostumbradas a ver lo malo en otra mujer, ese pensamiento colectivo que suena mucho de que una mujer es la peor enemiga de otra mujer”, que “esta situación de enemistad entre mujeres es algo cultural”, lo que se transmite en los cuentos o novelas. Por dar ejemplos, “en Blanca Nieves todo comienza con una rivalidad con la madrastra porque ella era más bonita nada más, y en las telenovelas mexicanas qué pasa, hay dos mujeres peleando por alguien”, de manera que, “desde el contenido que consumimos nos refuerzan esta idea de que debemos ser enemigas y desde pequeñas nos enseñan a competir”.

Otro caso, es cuando en las escuelas se promueven concursos de belleza, que no sabe si aquí en México se hagan, pero que en Venezuela, de donde es, las niñas de “kínder”, primaria y secundaria compiten por ser la más bonita, que eso, más allá de la “hipersexualización que es otro tema que da para mucho”, lleva a “acomplejarse a las niñas con su propio cuerpo porque otra es mejor que ella”, lo que “son cosas que pasan en las escuelas, en lugares donde se supone que los niños deben crecer, y aprender en un ambiente que facilita el crecimiento personal”, en cambio, se vuelven espacios en el que “se nos viene inculcando desde pequeños estas ideas”.

Aclara que “la sororidad no es que vayamos diez mujeres a irnos a hacer ejercicio y seamos amigas, o contarnos cómo nos fue en la semana, eso a lo mejor puede ser amistad”, tampoco, “es ser amiga de todos o todas” ni “ser cómplice de una mujer cuando está haciendo algo malo y apoyarla por el simple hecho de ser mujer”, más bien, es auxiliarla “cuando lo necesite y esté siendo violentada”, “como su compañera, como su igual, como alguien que también ha sufrido de agresión y violencia, servirle de apoyo, es un apoyo entre mujeres”, “es evidenciar esas situaciones donde hay agresión, donde hay desigualdad, donde está siendo violentada y dentro de nuestras posibilidades ayudarla”.

Y que ser sorora “con la persona que a lo mejor me está criticando o la que me criticó hace un tiempo por cómo iba vestida o simplemente porque quiso ser mi enemiga y quiso competir conmigo”, dependerá, “del proceso personal de cada una”, de poder entender que “es una consecuencia de cómo la criaron, de cómo han sido sus circunstancias, de cómo ha sido su vida, y que me ha violentado por esa razón, bajo esa perspectiva puedo ser sorora con ella”.

Las madres opinan que en las telenovelas a la mujer “la pintan como sumisa”, que el dicho de “mujeres juntas ni difuntas” significa “que si hay mujeres va a haber problemas”, que si en una fiesta dos mujeres traen el mismo vestido se les pregunta “¿dónde fue la barata?” e incluso se lo puede quitar, en cambio, “un hombre puede traer la misma camisa y les da igual”; “que es muy cierto que somos muy competitivas, vemos como rivales a alguien que es mejor que nosotras, más si es mujer”. Que eso pasa con “la suegra, quién cocina mejor, quién esto o el otro, o quién lo atiende mejor, ese es un pleito que siempre va a existir, siendo muy difícil que se llegue a un acuerdo”; que “hasta con la propia mamá se pelea”, que todas o la mayoría tienen esos conflictos.

Que somos “más agresivas”, como en el metro, que a pesar de que existen vagones separados y se ve que “los hombres si son agresivos y groseros”, resulta que las mujeres “hasta

empujan, son así de ¡quítate!, ¡hazte para allá!, no estorbes o cosas así”, al grado de llegar a golpearse, por lo que “los hombres salieron más respetuosos”.

Una expone que al ser auxiliar de enfermería se ha dado cuenta que ellos “hacen las cosas y ya, en cambio las mujeres involucran más los sentimientos”, que son más aprensivas, llegando el punto de “¡ah!, no lo hiciste, ahora va la mía, esperando tiempo para vengarnos o tomar represalias, y un hombre es más inteligente”, por lo que “siempre se ha visto esa rivalidad con las mujeres”.

La directora señala que “de pronto nos pueden ver por la calle con el título de maestra, de la directora, de la supervisora, pero no dejamos de ser mujeres”, que en el grupo en el que está compartiendo esos temas a nivel sector, una compartía que cuando se casó “el príncipe azul no era azul, regresando a su casa y la mamá le dijo ¡ay no!, te quisiste casar, pues ¡órale!”, que en la escuela muchas abuelitas, sobre todo maternas, “brindan el apoyo a sus hijas” y así como dice el “meme, hija si en algún momento el príncipe azul cambia a color, vuelve, vuelve a casa, que las mujercitas sepan esa parte, que en casa pueden tener ese apoyo”.

Y que algo similar pasa con “la violencia en el noviazgo”, que en una edad todo “es padre, y lo que haga la pareja es porque nos ama y nos involucramos en un círculo que no existe, que es cierto lo que decía la psicóloga, competimos por un premio que nunca vamos a ver”, el cual, deberíamos ser “nosotras, vivir, disfrutar, reflexionar, ayudar, porque no es cierto que hay algo más allá de, siendo realistas en esa situación”.

Como acompañante investigadora se añadió que otras formas de no serlo en el ámbito educativo es criticarlas por su cuerpo o si destacan, el no comprender que tradicionalmente se nos asigna el cuidado de los y las hijas, solicitándonos cumplir las exigencias laborales sin ninguna excusa, lo que implica no llegar tarde, tenerse que quedar más tiempo o no poder llevarles, de ahí

que, descontextualizamos las condiciones que como mujeres experimentamos y “si no nos ayudamos entre nosotras que nos vivimos en una misma situación, cómo lo espero de los demás”.

El concepto de sororidad que dan las participantes “es como algo que nos va a unir porque siempre estamos criticando a otra”, que “debemos apoyarnos “, que “va más por el lado humano, no tan sólo de mujeres a mujeres” que “va más por el lado de humanidad, porque somos seres humanos que nos tenemos que ayudar, ahorita más con lo que están manejando en esas marchas, todo lo que hacen las chicas está como distorsionando este tipo de concepto”, y que es importante “porque si hay un peligro con alguna persona y lo ves le puedes ayudar, o pueden ayudarse entre mujeres, que eso, sería estar unidas”

Otras expresan que “eso de la sororidad empieza con la educación” porque siendo niñas nos enseñan a competir. En una su madre promovió esa competencia porque le pedía que fuera la primera en todo, y en la secundaria la experimentó con una compañera porque esta se burlaba de ella por no tener busto o piernas, y cuando se empezó a “desarrollar” “le daba mucha pena, y a pesar de que pues no era algo malo” se tapaba y no le gustaba usar falda o quitarse el suéter por “el poder que ella le había causado”.

Una expone que tiene un negocio que “es como un sistema de psicología porque todas empiezan a platicar cosas” y se motivan a través de un “no te dejes, pues échale”, lo que tiene que ver mucho con lo abordado.

Posterior a que la psicóloga diera lectura a la carta “Querida Eva” (30kcoaching.com, 2024) algunas entendieron que se nos “enseña a competir en la familia y en la escuela”, “que desde nació le dijeron lo que iba a ser y lo que tenía que hacer, prácticamente le dijeron como iba a ser su vida, y pues no, cada quien tiene la decisión de su propia vida”.

Dentro de la sesión se planteó “¿cómo podemos ser más sororas?”, comentaron, “ser más empática, ser más visual”; identificar si se dice “una palabra mal”, como el “estás gorda” para reconocer “el choque que ella va a tener”; el escuchar, “luego nos cuesta mucho trabajar nuestros sentimientos” y “hacerles saber a quienes quieren dejar su hogar, que en su casa siempre habrá una habitación, que sepan que tendrán un lugar donde hospedarse”.

Una expone que “juzgando menos”, porque cuando una de “nuestras compañeras sufre violencia solamente es juzgada”, y se piensa, que le gusta que la traten mal. Que cuando ella la sufrió, “como mujeres lo hacemos, que uno está en un hoyo y no entiendes cómo salir, o poder sobrevivir a veces a algo”, que no se percibe que eso “es muy difícil y a veces pues se está atada por una situación, puede ser amenaza psicológica, económica, de cualquier forma”, y recibir críticas mientras se vive esta experiencia también es una forma de violencia.

Que, por el contrario, esperas que “alguna mujer te diga, yo pase por eso y puedes salir ¡ánimo!”, por eso no critica a quien “este en una mala situación, porque no puede salir, y a lo mejor, tendremos que, en lugar de decir ahí quédate por mensa, cuando necesites, cuando necesites ayuda o escapar, pues llámame”, haciéndole sentir que “si va a caer cinco veces, las cinco veces se va a estar ahí”.

Otra mamá opina que a lo mejor evitando “actividades que como dicen se nos ha asignado por ser mujeres y que nos cuesta trabajo cumplir, como el rol del trabajo y de mamá”. Al respecto, varias comparten sucesos relacionados con esa educación diferenciada.

Una abuelita miró que cuando su nieto jugaba con una cocinita, llegó su tío indicándole que no agarrara eso porque eso no era para niños y se “iba hacer niña”, contestándole, “¡ay!, ¿cómo no?, si mi abuelo cocina, no me voy a hacer niña si mi abuelo le ayuda a mi mamá a hacer de comer”.

Una más, que a su hija “le encanta Batman”, pero que en un hospital le hicieron el comentario de que “Batman era de niños y qué si ella era un niño”, respondiendo sólo con una mirada de confusión, por lo que le explicó que los juguetes y las caricaturas son para niños y niñas, “que hasta los adultos los ven”, que “no hay eso de que este es para uno u otro”, que ella debe hacer lo que le haga feliz, que habrá días que jugarían a Batman, otros a las princesas o a los guerreros. Y reflexiona, que los colores y los olores, de igual manera, “eran para todos”, esto debido a que de parte de la familia de su esposo le decían que olía a hombre cuando usaba colonia.

Por lo experimentado discurre que “a veces se les dice cosas a los niños que los ponen a dudar sobre qué pueden o no realizar”, que “tal vez no tomamos en cuenta que a los niños ya les empiezan a afectar”, y más adelante se “tienen las consecuencias” como a “los hombres que se piensa que no lloran, y si un niño lo hace no pasa nada, ellos también sienten, no nada más las mujeres pueden hacerlo, y las mujeres también pueden ser fuertes”.

Una, escuchó a su hija diciéndole a un niño con el que juega recurrentemente “tú no llores porque eres niño”, a lo que ella intervino y le preguntó por qué le decía eso, contestando “porque él es niño y él no debe llorar” que su abuela le dijo que “los niños no lloran”, pensando que lo que había hecho su suegra estaba mal, que ahora entiende porque su esposo, que es buena persona, difícilmente expresa sus sentimientos, “que se puede estar desmoronando”, pero nunca dirá nada, ni llorará “porque a él se le inculcó que es hombre y no debe llorar”.

Otra comunica que cuando quiso “ser la esposa ideal y cumplir con todo le costó mucho”, si bien le gusta cocinar, se sentía frustrada de no trabajar, de dejar de ganar su dinero, porque para ella “la casa nunca ha sido la prioridad, a lo mejor la comida o la limpieza, pero trabajar era una prioridad”. Y que después de haber sido “madre soltera”, concibió que no era una vida para ella,

aunque, esto no la llevo a separarse inmediatamente porque logro compaginarlo al laborar desde casa.

Con relación a ello, otra cree que “es generacional, que eso viene de generación en generación”, que su mamá le ha contado que en su tiempo se censaba para saber quién estudiaría y solo “eran los hombres”, por eso, sus cuatro tíos estudiaron y cinco tías no, porque a ellas se les indicaba “ustedes no estudian, ustedes al metate, a hacer las tortillas, hacer todo, a sacar agua y todo eso”, debido a ese pensamiento de que “los hombres a la escuela y las mujeres a la casa”. Consecuentemente, su mamá no pudo estudiar, aprendió a leer y a escribir cuando tenía 40 o 45 años, ha tratado en igualdad de condiciones a sus seis hermanos y seis hermanas, apoyándolas para que estudiaran y no vivieran lo que padeció.

Una interviene relatando que sus tías dejaron a sus abuelos porque querían progresar, que se cambiaron de Estado para salir adelante porque en casa les decían “si llega quién se case contigo, te casas” por lo que mejor se marcharon. Otra, que es “bien difícil romper estereotipos” porque es algo que traemos desde antes, que tiene la “fortuna de tener una niña y un niño” y ha sido “complicado hacer este balance entre niño y niña”.

Casi al final, la psicóloga solicita los compromisos que podrían asumir para ser más sororas, comentando que difundirán la información, que empezarán por sí mismas, practicándola, que no criticarán a las demás mujeres, ni su vida sexual ni su forma de vestir, y enseñaran a sus hijas desde pequeñas lo que “es la igualdad” y la sororidad para que “esto ya no se repita en las futuras generaciones”.

El de la directora es seguir promoviendo la transformación, que uno de los primeros pasos fue “el evitar esa parte de azul para los niños y rosa para las niñas en los regalitos de fin de año” y

“que por chiquita que se ve la acción, en la medida en que nosotros vamos aceptando e inculcando, vamos cambiando esa forma de ver de las personas”. En cuanto a la gestión, continuar

este tipo de charlas en donde nos llevamos un mensaje, en donde a lo mejor no hablamos, pero escuchamos y hacemos esa pequeña transformación y podemos ir empezando a cambiar algunas situaciones, dicen por ahí, de poco a poco, y cuando demos la vuelta a la vida habrá muchas cosas que habrán cambiado en la sociedad, en el cómo acepta distintas situaciones, como lo que hablábamos ahorita de la violencia, incluso, las situaciones de género, de poder de pronto ver que no hay en tal persona un hombre o una mujer, hay un sexo indefinido y evitar juzgar porque es algo que la naturaleza le da a esa persona y que al final, él o ella, pueden ser felices como son y a veces uno mismo pone esas barreras.

Las participantes evaluaron la sesión como una actividad que les encantó, que fue enriquecedora, que les ayudó a reflexionar, les sacó de dudas, que se llevan experiencias que les servirán para no caer en el mismo “error o tratar de remediar el error que uno tiene”; que aprendieron un nuevo concepto porque no sabían qué era sororidad, que hasta pensaron que se habían equivocado y era solidaridad.

Plantean que se sigan realizando estas actividades, porque existen otros términos, como el de resiliencia, relacionados con “todo lo del género, pues somos mujeres y siempre vamos a estar en una cierta desventaja cultural o física”, que se valore que “pueda ser sobre identificadores de violencia tanto para nosotras como para todas las personas”, porque a veces,

pueden decir mi esposo no me violenta, pero hasta que no te hable porque están enojados y así se la lleve sin llegar a un acuerdo es una violencia, y a veces no sabemos todas esas vertientes y es necesario conocer cómo actuar.

Añadiendo, que se tiene “derecho a vivir la vida que nosotras queramos”, dándonos la oportunidad de “romper las cadenas”. Que hay que iniciar con la educación porque “los patrones se repiten y tendemos a hacer de nuestra vida lo mismo que vivimos”; y que esperan asistir a la próxima reunión.

La psicóloga retoma que en la actualidad las mujeres tenemos más oportunidades de progresar, como el estudiar, aunque falta por avanzar. Que los comentarios sobre la educación diferente entre niñas y niños revelan que “en ambos lados hay restricciones y de ambos lados hay que trabajar”, que en esta primera sesión se trataba de “crear consciencia, crear una red de mujeres, e impulsar a las mujeres en igualdad de género”, pero “también, se trabajará con los papás para bien de todos y todas”. Que, para la próxima, podría hablarse de “roles y estereotipos de género” porque este tema surgió mucho en la plática.

La directora cierra expresando que esta estrategia permite aprender de las experiencias, que se tiene pensado organizar otra sesión, que ojalá pudiera contar con su participación, y que, al estar en todos los grupos de WhatsApp de las docentes, fue fabuloso percatarse cuando una mamita puso un sticker de “jalo” y a partir de eso empezaron a sumarse, que a veces da miedo atender estas convocatorias por no se saber a qué se va, pero que afortunadamente hubo buena asistencia.

Que confía, en que se aprovechen estos espacios, “que esto es una red de sororidad, pero también de comunicación, de transmitir la información, compartir y cambiar escenarios”, reflexionando, sobre qué pasaría si “lo hubiera o lo hubiéramos aprendido en otra época”, que posiblemente habría tenido “la oportunidad de muchas cosas”, y que nunca acabaría de contar sus experiencias de vida porque en “en alguna ocasión fuimos violentadas, transgredidas, rechazadas o discriminadas”.

Y que lamentablemente en la comunidad se han “perdido mujeres porque han sido violentadas” y le ha tocado verlo, “madres de familia de exalumnos que murieron, una o dos por ahí, por consecuencia de la violencia”, que muchas no se separaron “por ocultar esa parte, por querer darle a la sociedad el matrimonio perfecto y nunca decidieron romper con esa cadena hasta que llegan a los límites”, por lo que les reitera, que se sumen a estas actividades, que la hará

extensiva a más mamás, pero les pide por favor que pasen la voz, que no es todo el día, es gratis, “hicieron pierna y sirve que nos desahogamos”.

Los acuerdos generados son, que se valoraría abordar estereotipos y roles de género, violencia de género, el apego, mitos del amor romántico y que posteriormente se les daría a saber la fecha de la próxima sesión.

En la segunda reunión, que no se pudo grabar por fallas técnicas, asistieron menos personas, la directora cuenta que esto posiblemente lo causo el que gran parte del alumnado se encontraba enfermo.

En esta, acudieron tres varones como acompañantes de las presentes, los que participaron brindando sus ideas. La psicóloga hablo de roles y estereotipos de género, iniciando con el cuestionamiento de cómo era hace cincuenta años una mujer y un hombre, las madres comentaron que a la primera se le veía como “sumisa, obediente, dedicada al hogar y llena de hijos”, y al segundo como “trabajador, agresivo, dedicado sólo al trabajo y sin involucrarse en las tareas de casa”.

La platica duro aproximadamente una hora. En esta concluyeron, que los hombres y las mujeres son así por cómo han sido educados, que van “reproduciendo los roles de género”, aunque, observan que en la actualidad existen otras formas de organización familiar donde se involucran ambas figuras en las tareas domésticas y el cuidado de las infancias.

Ante lo comentado una de las madres opinó que de las demás personas de que debería trabajar siempre les contesta que ella es feliz siendo ama de casa.

La psicóloga les preguntó “¿qué se puede hacer para no transmitir esos estereotipos?”, expresando que evitando dividir la ropa, los juguetes o juegos, los deportes y demás actividades, por el sexo al que pertenecen.

Evaluaron la sesión como una reunión interesante y que les sirvió para “ver de otra forma la vida”.

La directora implicada en la acción en una reunión del GDCC expuso que en una actividad extralaboral que una de sus compañeras llegó tarde a su casa y le platicó que su esposo no la había dejado entrar porque era muy noche y no le creía que estaba trabajando por lo que tuvo que dormir en su camioneta. En lo pronto, tuvieron la oportunidad de dialogar y le manifestó que continuamente tenía problemas con su pareja, que discutían, o separaban por varios días, ante ello, le aconsejó que guardara la calma, que tratara de charlar con él en búsqueda de acuerdos, que en alguien tendría que haber la prudencia y que no era sano que vivieran de esa manera.

Poco después, la educadora le manifestó que había seguido su consejo, que fue una buena idea y que había mejorado la relación con su pareja, de modo que, la directora piensa que “a veces necesitas quién te empuje”, que específicamente a esta docente “le sirvió más lo que se ha hablado de sororidad, y que la red de apoyo la pueden brindar las compañeras de trabajo”. Y que a pesar de que la docente es mayor que ellas, esta les confesaba que su mamá le decía tenía que quedarse ahí, aunque le pegara, por tanto, se dio cuenta que no porque una persona “sea más grande es más madura o sabe más cosas por su experiencia”.

K) Acción 2. Acompañamiento a un “alumno Trans”

Cuando se dio a conocer la investigación-intervención a las responsables de supervisión, de manera fortuita una directora escuchó e hizo saber su interés en participar porque en su escuela había una “niña que sentía niño”.

Durante la entrevista inicial, compartía que la niña expresó que “ella quiso ser niño y le dijo a sus papás que desde que nació había decidido ser niño, pero que Dios no lo permitió” y que sus “papás en su laberinto de no saber qué hacer, deciden apoyarle, que si quiere ser niño, va a ser

niño, que no hay problema y ahora es una niña vestida totalmente de niño”, “se cortó su pelo chiquito” y “su ropa es toda de niño”, aplaudiendo a los “papás porque a pesar de toda la adversidad o la lucha que se encontraron afuera, porque es una sociedad bien difícil, bien complicada, porque simplemente ver a alguien besándose del mismo género implica el que todavía volteemos a ver” (*Jazmín, D7*) decidieron apoyarla.

Durante la implementación del GDCC pidió orientación por la preocupación expresa de parte de la familia ante el pronto ingreso de la niña a la primaria. La sugerencia fue que se tuviera un encuentro virtual junto con la docente para dialogar sobre qué es necesario considerar para la adecuada intervención en la escuela y decidir cómo se podría facilitar su trayecto formativo al siguiente nivel educativo.

Durante la reunión virtual con la docente y la directora, se mostró un video parte de un curso gratuito en la plataforma Coursera llamado “Health Across the Gender Spectrum” (Stanford, 2024) impartido por la Universidad de Stanford, esto con el propósito de comprender lo que estaba pasando con Dani y tomar decisiones para el acompañamiento, ya que este recurso se basa en experiencias de las mamás o papás que pasaron por una situación similar a la contada por la directora.

De esta manera, refirieron que la codificación compuesta reflejaba lo vivido. La docente manifestó que se había percatado que todos los gustos de Dani “son de niños”, que lleva “su cabello muy cortito, su mochila y pantalón de niño, y que apenas hace unos meses usaba aretes”. Narra, que el ciclo escolar pasado aun traía su cabello largo, aunque nunca la vio peinada, que se lo cortaron cuando comenzó el trabajo a distancia, y para iniciar la modalidad presencial, lo traía todavía más cortito.

Al igual, que la mamá le contó, que no quería usar vestidos, que lo de su cabello fue porque se los pidió, que siempre han tenido esa cuestión con Dani que no quiere “cosas de niña”, y que “si ella quiere traer el cabello corto, usar zapatos de niños, ropa de niños”, decidieron aceptar y llevarla a que los escoja. Sin embargo, piensa la docente, que “necesitan ayuda porque cada vez que lo cuenta la señora, llora, y porque ha de ser difícil como papás, por ser como una cierta pérdida o duelo”.

Señala que una vez que la visitó la jefa de sector, durante el pase de lista, esta se percató que Dani alzó la mano cuando se les pidió que lo hicieran los varones, a lo cual, le explicó que era niña, procediendo a bajar la mano y subiéndola hasta que le toco a las mujeres. Que eso lo “tiene clarísimo un niño”, que al percatarse de que levanta la mano incorrectamente, exclama, “¡pero Dani es niña!”, entonces, sus pares saben que es niña por el nombre, pese a que su apariencia sea de niño, por lo que considera, que lo mejor ha sido dejarla y contarla como niño.

Que para controlar que salgan de dos en dos a los sanitarios tiene dos tablitas (una rosa y una azul), que comúnmente Dani toma la rosa, pero ella “es un niño” y algunos llegan a indicar que “no se llevó la de las niñas”, lo que causa “confusión en los y las demás porque no saben si es niña o niño, o más bien piensan que es niño, pero cuando agarra el de las niñas”. Cuando eso pasa les dice que “dejen que tome cualquiera” y por eso ha preferido sólo nombrarle Dani. Y ante estas situaciones, en una actividad de vendimia los formó por sexo cuando siempre les junta y ahí corroboro que Dani se dirigió a la fila de niños.

La directora añadió, que cuando llega el profesor de Educación Física u otra maestra y la ven con cubrebocas, piensan que es un niño “y no, es Dani”, no sabiendo si decirle “niña, niño o niño Dani, o cómo”. Al mismo tiempo compartió por WhatsApp una foto de “su transición de niña a niño”, comentándoles, que en la imagen enviada se “ve un niño”, que ellas saben que era niña y

la ubican, pero otra persona fuera de contexto le sería difícil reconocerlo, y que anteriormente nos la había compartido la jefa de sector, a la que se le dijo lo mismo.

La docente enfatiza, que el asunto es “cómo manejarlo con los demás”, que no sabe si el alumnado lo alcanza a comprender, que cuando se trata de una persona con silla de ruedas “ellos lo ven y hasta ayudan en esta situación, lo que no pasa en este sentido”. Que no la ve “acongojada”, al contrario, se mira “feliz”, pero no sabe qué decirle a los y las demás debido a “que no ubican quién es, le dicen a veces niño porque su apariencia es de niño”. Y que la preocupación principal es que la familia solicita apoyo porque no conocen cómo lo tomarán en la primaria, ya que en el preescolar se ha manejado sin problema, es por eso, que la directora buscó el contacto como “persona experta”¹⁰⁴ para que les orientara.

Ante sus comentarios se les preguntó si se habían dado la oportunidad de preguntarle cómo quería ser nombrada, esto apegado al derecho humano a la identidad, que solicitarle que baje su mano y se le identifique como niña, pese a sus recurrentes maneras de expresar que es un niño, de cierto modo “simbólicamente la transgredimos”, que normativamente se llama Daniela, pero en el ejercicio de tal derecho se debe respetar su identidad, no obstante, esto tendría que ser con la autorización de la familia.

Que, según lo aprendido, lo relatado y el video expuesto, podríamos pensar que se trata de “un niño trans” que ha comunicado repetidamente quién es y su preferencia por ser tratado como niño, pero tanto la familia como la escuela no lo han admitido por las formas culturales de pensar de que debe comportarse como niña.

¹⁰⁴ Es la percepción que la directora tiene de la investigadora

Se expresa que, siguiendo una perspectiva médica, a la condición se le conoce como “disforia de género”, pero que sería relevante “no patologizar” y hacerles sentir que está enfermo, que es “raro” o que requiere apoyo psicológico, que, si bien la familia puede solicitarlo, el asunto radica en no presuponerlo, que la función de la escuela sería proporcionar orientación e implementar acciones inclusivas.

Que la escuela maximiza las disyuntivas en el alumnado “que sale de la norma” por la existencia practicas donde se separa niños y niñas, como los baños, el uniforme, el pase de lista, los colores, actividades diferenciadas, el pensar que la mamá debe dedicarse a casa y el papá a trabajar, o que los hombres son racionales y las mujeres sensibles, cuando ambas características las pueden tener hombres y mujeres, entre otras. Reflexionando, por ejemplo, de la estrategia para controlar la salida al sanitario, preguntando cuál sería la relevancia de que fuera forzosamente un niño y una niña, y vincular el color rosa y azul para cada uno respectivamente.

Conjuntamente, que pensarme como “hombre”, tiene que ver con “las representaciones sociales que se nos han dicho y no porque realmente estén ligadas a una situación biológica”. Y que el alumnado ha sido socializado en esos prejuicios, por lo que “bajo ese lente miran y determinan si es niña o niño”, que cuando “se rompen esos criterios no hacen esas diferenciaciones”, por lo que sería recomendable “problematizar qué cosas son de niños o de niñas” y formarnos en una educación con perspectiva de género para identificar este tipo de ideologías y erradicarlas en la escuela.

En ese sentido, que, así como la escuela se adecúa para la atención a una persona con discapacidad, generando las condiciones para su inclusión, lo mismo tendría que pasar con la diversidad sexo-genérica, que todo el personal de la escuela debe estar implicado en ese proceso, que una de las primeras actividades sería el replanteamiento de los señalamientos estereotipados

en el baño, porque haciendo un comparativo con lo que pasa en casa, que se usa uno para todas las personas, el punto sería, por qué en la escuela se dividen para cada sexo.

Que se valorara que la situación con Dani podría ser un detonante de aprendizaje con el alumnado y el cambio de la cultura sexista que transmitimos en la escuela, comenzando con el plan institucional, buscando la construcción en colectivo de una escuela inclusiva en su sentido más amplio, para así, hacer efectiva “la igualdad sustantiva, ya que existen leyes y normas que protegen a las infancias trans”.

Se les platica que en vista de lo planteado, se contactó por correo electrónico con una organización que apoya a infancias trans para tener más elementos para la toma de decisiones, la cual recomendó que

como escuela no es necesario que se cambien las actas de nacimiento para reconocer a la persona en el contexto educativo. Es decir, es importante que pueda nombrarse a la persona como así lo pide y tratarle en el género que se vive. Esto tiene un marco legal que les protege como escuela y al mismo tiempo les obliga.

Por lo tanto, se reitera que lo primero sería averiguar cómo quiere ser nombrado o si desea llamarse con otro nombre, pero como lo marca la norma al ser menor de edad, tendría que ser en presencia o con la autorización de la familia.

Para lo de la primaria, una opción sería buscar el contacto de la autoridad para solicitar su recibimiento y entablar una conversación explicando lo que ha pasado en preescolar, a fin de que la escuela lo reciba y emprenda acciones de inclusión educativa, que se tendría aproximadamente seis meses para preverlo.

Por lo comentado, la docente precisa que ha tratado de evitar dividir por niños y niñas, que las tablitas son para controlar la salida de dos, pero que, a partir de lo expuesto, cambiará a “colores

neutrales o del mismo color, una amarilla y una verde, o simplemente dos amarillas, dos verdes o dos naranjas”.

Que no había considerado indagar lo cómo nombrarle porque no sabía, que “tal si se sentía atacada o a los papás no les gusta, o no vaya a tener problemas”, que sería sustancial que se pida la autorización de la familia, aunque no sabe ni cómo empezarlo o hacerlo. Consulta, sobre cómo sería lo más adecuado, hablar con Dani estando presente los papás, o dentro del contexto cuestionarle si es niño o niña, aunque cree seguramente que le dirá que es niña, pero esto le serviría de pretexto para indagar “qué le gusta hacer, o qué quiere ser, o con quién se siente cómoda”. Que otra opción, es “ponerlo en situación”, diciéndoles que ella ha decidido cambiar de nombre porque no le gusta y empezará a llamarse “Mary o Guadalupe”, dando lugar a que Dani lo exprese.

Lo que se sugirió es que fuera en un momento propicio dentro de la dinámica escolar sin ser tan directa, porque podría sentirlo incluso agresivo, que podría preguntarle cómo se siente mejor, si le llama en femenino o masculino, no con la interrogación de “¿eres niño o niña?”. También, que comprendamos que la identidad es un proceso en construcción de toda la vida y está sujeta a modificación.

Igualmente, que, si llega a acordarse con la familia que se nombre en masculino, que todo el profesorado, interno y de apoyo, lo respeten y eviten esas decisiones sexistas en que regularmente separan por sexo. Que se debe estar alertas de esas “exclusiones que se dan de ambos lados” del alumnado y profesorado, como lo experimentado cuando se era directora cuando unos niños le decían a las niñas que no podían jugar fútbol, o unas niñas que estaban en una casita de juguete les pedían que se salieran porque eso era para niñas.

La directora comparte que siempre les ha dicho a las educadoras que “dejen que los niños se formen donde quieran”, y que pueden participar en la escolta ellos y ellas. Que la maestra de

USAER le contó que en una secundaria una “niña quería ser niño y le dijeron que estaba bien, que no había problema, que podía llevar pantalón solo que este fuera cuadriculado como la falda cuando todos los demás varones llevan pantalón gris”, y que algunos “padres no permitieron la entrada a la niña al baño de los niños y la solución que dio el director era poner un baño diferente”. Lo que para ella representaba “un retroceso totalmente, porque entonces es como cuando existían baños para las personas de color y las güeras”, por eso, el problema, son “las personas adultas que tenemos muchos prejuicios que quitarnos de encima, ese es el problema más, más fuerte, no los niños”.

Que “la identidad es un tope para ellos cuando se les dice es un niño o es una niña y se acabó”, que “hay muchas cosas que nos asustan” y en la escuela, en la familia y los medios de comunicación socializan esas ideas.

Cuenta, que una vez vieron el cuento de “los colores del amor” donde la moraleja era que no importa que color seamos, “que las mamás y los amigos siempre nos van a querer, podemos ser el negro o el color que nos guste” siempre y cuando nos haga feliz, lo que es un gran ejemplo de esa “esa igualdad sustantiva, que es ser feliz”.

En cuanto a la intervención con la familia, señala que sería sustancial que la mamá en la reunión exprese cuál es la escuela que va a elegir con la finalidad de “hacer la intervención correcta, hacerle saber a los maestros para que también estén preparados” y “saquen de sus cabezas esas ideas que traigan ahí atoradas”.

Reconoce que existen resistencias de cambio de parte del alumnado, recordando que hace tiempo tuvo una niña que expresaba que el futbol era para niños, y por más que la maestra la quiso sensibilizar o hacer ejercicios al respecto como juguemos todos al fútbol y al ballet, integrándose

incluso en las actividades, ella siempre se “cerro en su esquema”; conjeturando que “ese marcador viene de su casa porque eso está bien arraigado aquí”.

Otra de sus preocupaciones, es “cuando empiece a desarrollarse cómo van a tratar el asunto”, que podría pasar como en la película que se recomendó en el GDCC, que Dani posiblemente querrá hacerse cambios en su cuerpo o “tomar hormonas”.

Por otra parte, menciona que tenía incertidumbre con su hija que le gustaban los superhéroes, que nunca quiso cortarse el cabello, porque le gustaba largo, que nunca le impuso un juguete, que si quería un Transformers o un rompecabezas o una barbie se lo compraba, no le asignó un color o una forma de vestir. Que últimamente se viste guanga porque no quiere que “se le vean sus senos ni sus pompis ni nada” porque refiere que no es de su agrado, pero que, si ella se siente bien así, lo respeta, por lo que, a partir de esa experiencia, se ha dado cuenta que a veces pueden ser “solo son gustos”.

Ante la situación de medicalización se comentó que por eso se habla de personas menstruantes, porque los niños trans pueden menstruar, que todo dependerá de lo que vaya queriendo Dani junto con las decisiones con su familia. Que se sabe, que una extirpación de senos es más agresiva que someterse a un proceso hormonal que retarde ese proceso, pero existen diversas formas de ser persona trans y que se coincide en que es ser feliz sería una prioridad. Asimismo, que de nada serviría apoyar a Dani si “siguen los mismos patrones sexistas” al interior de la institución, que esto puede ser un detonante importante para que una escuela coeducativa se mantenga.

En relación con su hija, sería cuestión de ser comprensivas ante sus gustos o preferencias en el vestir y jugar, aunque una sugerencia sería indagar la razón de la incomodidad por su cuerpo, que desgraciadamente a las mujeres se nos ve como un objeto sexualizado. En el momento refiere

que le ha confesado que ha sido porque se está desarrollando y sus amigas no, lo que “le da penita”. Por lo expuesto, la docente exterioriza que tiene una hija casi de la misma edad y observa que igualmente siente pena ante esos cambios, aunque ambas señalan que les han dicho que el que su cuerpo cambie es “normal”.

Continuando con las orientaciones solicitadas, es que en la escuela se respeten las leyes internacionales, nacionales y estatales en materia de derechos humanos, que se pueden contactar con otras organizaciones o apoyos para guiar las acciones, que podría realizarse una reunión con el personal para sensibilizar a la comunidad educativa y evitar las “actividades para niños y para niñas”, cambiar los materiales de la gestión, como el de control escolar, para el uso de un lenguaje incluyente y flexibilizar el respeto a la identidad de Dani, que se procure una educación inclusiva empezando desde el plan institucional para “atención a la diversidad en todas sus manifestaciones”, entre otras más que pudieran considerar pertinentes.

En el cierre de este primer encuentro, los acuerdos establecidos fueron, que se tendría una reunión con la familia para conocer cómo quería ser nombrada, en el que estaríamos todas; que se les proyectaría el mismo video; que dependiendo de la escuela primaria en la que quisieran siguiera estudiando, se asistiría al plantel para realizar esta sensibilización con las autoridades para que estas y el profesorado “esté enterado y procure dar seguimiento, porque este tipo de chicos van a pasar”, “va a seguir pasando porque ya se está viendo más continuamente, que este es un primer caso, y a lo mejor estamos así como que no sabemos dónde girar, pero de estos casos nos van a llegar millones, muchos más”.

La docente expresa “que son casos nuevos, que hay que ir aprendiendo, que de repente no se sabe cómo actuar porque ninguna sabía cómo manejarlo”, pero que es una “oportunidad para aprender y crecer”, y de “hacer esos cambios”

Al final se hizo saber que llegó la supervisora de zona, comendándoles que ojalá se involucrara activamente en este acompañamiento y sintiera interés por informarse en la temática, se compartió el entusiasmo que se sentía por ayudar a una familia, por visibilizar la diversidad sexo-genérica y por atreverse a romper paradigmas, coincidiendo todas en que era una satisfacción hacer algo como escuela para atender la solicitud de la familia, y que la finalidad apremiante no es hacer el doctorado, sino que sea un “proceso ético de compromiso para la transformación social”.

Terminando, se comunicó con la jefa de sector para expresarle lo que se había abordado en la reunión y los acuerdos.

En la cita presencial con la familia, la docente y la directora mostraron a la familia de Dani el video observado de manera virtual. Al terminar, papá y mamá asentaron la cabeza y expresaron “eso ha pasado con Dani”.

Inmediatamente se les hizo saber que se estaba ahí por solicitud de la directora ante su petición de orientación para la inscripción a la primaria, que se era estudiante y se les explicó a grandes rasgos el proyecto de coeducación, el que coincidentemente se vinculaba con la situación presentada al “visibilizar la diversidad sexual y de género en la escuela”.

La directora comunicó que los compañeros y compañeras “lo han aceptado así sin problema” porque “los niños no tienen tanta maldad” y “comprenden las cosas más rápido”, que el conflicto es con “los adultos”, por eso se ha investigado sobre una organización civil “para que reciban el apoyo y la guía que necesitan”, más cuando ha dicho a su familia que “no quiere crecer como sus hermanas”, que se imagina que “es cuestión del cuerpo, o sea, que no quiere tener su cuerpo, y a lo mejor ahí entraría lo de la asociación”. Además, que la intención es orientarles por su inquietud de que no quieren que “le afecten emocionalmente los comentarios que hacen las demás personas” y su coadyuvar en su ingreso a la primaria.

Que en la escuela lo más importante es brindarle “buena atención y la inclusión”, que “siempre, en la medida de lo posible, se va a hacer lo correcto para llevarla y encaminarla hacia un buen lugar”, que se ha evitado que los baños “estén de niñas o de niños”, que falta mucho por hacer, pero “se irá trabajando y mejorando en todo eso”. Que nunca harían lo que les compartió la maestra de USAER donde una niña “quería también traer uniforme de niño y no la dejaron”, que “la prudencia lleva a no actuar así”. Por eso, pese a que recientemente se integró la supervisora de zona, se cuenta con todas las facilidades para el acompañamiento, “sin titubear lo que se solicite ahí se estará presente”.

Que “afortunadamente la primaria es una escuela federal lo que ayudará a intervenir con buena puntualidad y hacer esa parte de que se pongan acciones, se implementen actividades en ese equipo de trabajo y cambien sus estrategias de visión”.

Y que sería pertinente preguntarle cómo quiere ser nombrada, indagar “si no le causa problemas a ella alguna situación de la escuela”, que se podría aprovechar que están presentes para cuestionarle, ya que uno de los riesgos de no saber “si se siente bien o no con decirle Dani, le lleve a ocultar lo que siente”, que probablemente se cohiba por las personas presentes, pero que depende de su autorización, que se “deja en manos de la maestra que vino a apoyar” si desean que se realice.

La docente ratifica que no hay inconveniente con Dani, que “ella juega con niños y niñas”, en el receso estaba jugando fútbol con todas y todos, no los separa en filas, por ejemplo, en honores a la bandera están revueltos, por ello, no detecta que prefiera estar solo con los niños. Aunque, se confunde al ver que a veces “agarra la tarjeta de las niñas para salir al baño”, o en el pase de lista levanta la mano cuando le toca a los niños, al igual, que sabe por la familia que “no le gustaría ser mujer físicamente”. Por tales razones, manifiesta que “hay que tomar acuerdos para poderla

encaminar”, siendo uno de ellos conocer “cómo se le va a nombrar para estar enterados y respetarlo”, que esto no lo ha hecho o no le ha preguntado porque desconoce cómo llevarlo a cabo.

Considera que no es indispensable la situación didáctica porque “se ha trabajado de manera natural”, que se han modificado las tablitas de los baños para que no estén para niños y niñas, el acceso al baño no tiene distinción, y que cuando el alumnado llega a decir que es niño, les aclara “que no es un niño, es una niña”, por eso, piensa “si es apropiado tratarlo así”, no obstante, que, si es un requerimiento diseñarla, solicita sugerencias de materiales para su construcción.

Y que si bien, mamá y papá lo han aceptado, al ponerse en el lugar de la primera, ve, que requiere “una ayudadita psicológica”, porque es algo afín a lo que pasa con “las pérdidas o la muerte, porque es como un duelo”, que le da esa impresión al percatarse que llora cuando lo plática, y a lo mejor de este modo, pueda estar tranquila y no preocupada.

La familia contó que de Dani expresó “mami, yo sólo quiero crecer hasta los 10 años, no quiero crecer como mis hermanas, no quiero tener chichis, yo quiero crecer como mi primo (que tiene 10 años), yo quiero estar como él”. Que no le gusta vestirse de niña, que cuando tenía dos o tres años empezó a no querer ponerse vestidos o faldas, y al ir de compras, se iba a la sección de niños para escoger su ropa. Que sus juguetes, deportes y actividades preferidas eran “las de niños”, que no juega con Barbie, que ella es Ken, al igual, que no es Ladybug sino Chat Noir (Catnoa), y un día la adularon con un “eres hermosa” y firmemente replicó “no me digas hermosa”.

Que lo que quieren es “aprender a defenderla” porque les ha tocado que les preguntan cómo se llama tu niño, contestándoles que “no es un niño, es una niña, se llama Daniela”, o “está bien bonito tu niño”, una vez, una señora directamente le comentó a su hija “deberías tener muchas novias y a ella nada más le daba risa”, dándoles también por la reacción incrédula de las personas.

Por tal, les inquieta que cada que mencionen que “es una niña”, digan “ay perdón, no sabía”, teniéndoles que aclarar nuevamente “es niña, pero le gusta ser niño”, que eso pasa hasta con los familiares que le regalan cosas de “niños” porque notan que a la “niña le gustan las cosas de niños”. Entonces, piensan que “la sociedad es muy cruel en ese aspecto”, porque se sorprenden de que si es niña “por qué le van a gustar las cosas de niños y le tienen que gustar ser niña, cómo le explicar que no”.

Que lo de Dani no lo ven malo, que al principio les fue difícil, pero ahora la apoyan “con lo que ella desee ser”, que, en sí, la dificultad la enfrentan cada que pasan esas experiencias porque ven su carita de “¿estaré mal?”, que tienen miedo de que “le vayan a hacer groserías”, por lo que no saben cómo defenderla o cómo manejarlo.

Que su hija la mayor les ha enseñado a que deben de “respetar lo que ella quiera, lo que le gusta, que si ella como mamá no se siente cómoda con unos zapatos que aprietan imagínense cómo se siente su hermana” y que si no la auxilian, quién lo hará, ante ello, reflexiona que tiene razón, “que al final de cuentas es su hija, la va a amar como sea y la va a ayudar en todo lo que ella necesite, y aunque no lo fuera, todas las personas necesitamos apoyo de todas”, y que llora porque es una “mamá emotiva” o “chillona”.

Que otra preocupación es cuando “se le vengán sus cambios físicos”, que su hija de 11 años está viviéndolo y al tener Dani 6, quieren preverlo o estar preparados, con la intención de que no se sienta mal, se intimide por esos cambios y más por “si le llegan a gustan las niñas”.

Refieren estar de acuerdo en que se platique con su hija porque posiblemente en casa se vaya a cohibir y proponen esconderse en un tipo bodeguita que se encuentra dentro de la dirección para escuchar lo que diga.

Antes de la conversación con Dani, se hicieron varios comentarios, primero, que entre los dos o tres años pueden expresar el género en el que se sienten identificados o identificadas, que el género sigue siendo un referente para construir la identidad.

Que su hija se encuentra en “un proceso de construcción de su identidad como todos los demás niños y niñas”, y que, según lo aprendido, podríamos hablar de “una persona trans”, pero que hay que comprender que la identidad no es fija y “puede oscilar entre él o ella”. Que transgénero significa que “transita de una identidad social considerada para las mujeres a una culturalmente pensada para los hombres”, y la transexualidad “tiene que ver si desea hacer cambios físicos”. En ese sentido, podrían valorar tratamientos hormonales para “retrasar ese cambio en la adolescencia” y no estuviera posteriormente expuesto a “operaciones más riesgosas o a intervenciones más agresivas e invasivas como la extirpación de senos”, pero esto lo tendrá que determinar Dani.

Que, para la perspectiva médica, es “disforia de género”, sin embargo, hay otras formas explicarlo en la que no se concibe como un trastorno que se trata y cura, sino “una condición identitaria”.

Que existen varios mitos, uno, que las infancias no saben lo que quieren, cuando se sabe que en preescolar tienen la capacidad de expresar sus preferencias y desagradados; otro, que necesariamente a los niño les deben gustar las niñas, o viceversa, cuando existen diferentes formas de vínculos sexo-afectivos; tercero, que orientación sexual se presenta en los primeros años, cuando esta se “descubre” en períodos de desarrollo ulteriores, aproximadamente en la pubertad, y eso aplica para todas las personas; finalmente, que las infancias no entienden estos temas, cuando es indispensable hablarles con franqueza acorde a su edad.

Que el apoyo brindado por parte de la escuela se enmarca a nuestras posibilidades porque no se es “ni psicóloga ni médica, pero es nuestro deber ético y educativo ayudarles hasta donde sea posible y nuestros conocimientos no lo permitan”, que se admite que el profesorado debe estar sensibilizado en estos temas que no son comunes, no obstante, la experiencia con Dani fue un parteaguas para aprender y formarnos al respecto.

Que en la institución existen muchas cosas sujetas a cambio porque el “sexismo” se fomenta al separar niños y niñas, cuando asociamos el rosa para las niñas y el azul para los niños, al solicitar falda para niñas y pantalón para los niños en el uniforme, al pasar lista por sexo, el uso de la tipificación sexual y de género en los sanitarios. Por eso, parte de las recomendaciones preponderantes es que se eviten este tipo de decisiones, sensibilizando a toda la comunidad, lo que incluye a las familias, porque es forzoso que sepan de estos temas y reconozcan que la atención a la diversidad se circunscribe a muchas personas junto con las que presentan una discapacidad, y que se ejecuten acciones en colaboración con toda la comunidad educativa para la inclusión.

En esa lógica, la una situación didáctica permitiría que no siga pasando que los pares insistan en un “pero tú no eres niño, eres niña” o le estén corrigiendo, debido a que la culpa no la tienen en sí el alumnado, no lo hacen con “mala intención”, sino que culturalmente existen representaciones sociales de lo qué son los hombres y las mujeres, y a partir de ellas formulan sus juicios, y más si la conocieron como niña, y de cierto modo, se promociona la inclusión cuando saben que existen.

Que los mensajes de Dani eran claros para ser reconocido como niño, aunque el factor social era importante porque si las faldas fuera una práctica de hombres posiblemente quisiera usarlas. Así que, se invita a que lo primero es indagar cómo quiere ser nombrada ante el derecho humano de la identidad, y si llegará a decir que quiere llamada con nombres como “Manuel o

Pedro”, debe ser respetada, y si valoran regularizar un cambio de nombre legalmente, tienen que hacer un procedimiento en el registro civil, aunque se admite que estructuralmente existen muchas barreras para hacerlo posible.

Y, que no tienen por qué darle explicaciones de lo que pasa con su hija a las demás personas, que educadamente soliciten el respeto a su identidad, y hacerles saber, si es el caso, que es impertinente preguntarle a un niño o niña de cuatro o cinco años que va a tener novios o novias.

Con la autorización de la familia se habló con Dani junto con la docente. En un inicio no se encontraban las palabras exactas para averiguar cómo quería ser nombrada, la educadora fue la que halló la manera utilizando distintas interrogantes.

Primeramente, le cuestionó si quería que se le llamara como su papá u otro nombre, que, si le gustaba que le dijeran Dani o Daniela y si prefería ser tratada como niño o como niña, a lo que contestó que sólo Dani y como niño.

Insistió, expresando que para que le quedara más claro, si se sentía mejor diciéndole “travieso o traviesa, o tranquila o tranquilo”, manifestando que travieso y tranquilo. Al terminar la plática se le hizo saber que a partir de ese momento “se le llamaría y trataría como quería”, y que cuando quisiera usar otro nombre o se le reconociera de otra manera con confianza lo comunicara.

Cuando se retiró a su aula, la mamá y el papá salieron del lugar donde se escondían, y refirieron que habían escuchado las respuestas. En la conversación, se les compartió que cuando se le cuestionó si optaba por ser tratada como niño o niña su cara “se resplandeció”, reflejando felicidad, que sus comentarios mostraban congruencia con lo que había estado revelando desde tiempo atrás. Que una muestra de ello era la diferencia entre preferir Dani que Daniela, porque la segunda forma aludía a lo femenino, por lo que, si estimaban apropiado, en la escuela y en casa se respetaría lo sugerido por Dani.

Que si bien, su acta de nacimiento seguirá igual, es menester ejercer su derecho a su identidad y con mayor énfasis al percatarse de la incomodidad que exterioriza al referirse a ella en femenino. Por lo tanto, se le debe comunicar a la primaria la situación para que continúen en la misma línea de intervención generada en preescolar.

Agregando, que no den importancia a lo que las demás personas digan o piensen, que soliciten de manera cortés que no es niña ni es Daniela, que es su hijo y que se llama Dani, que se le dé confianza para puntualizarles que es un niño, y que cuando le hagan comentarios como de tener novios o novias, corregirles amablemente explicando que no son “comentarios fuera de lugar” para la edad de su hijo, comentando que, aunque les cueste asimilarlo, lo harán.

Los acuerdos fueron que se haría llegar el correo de la organización civil, que se compartirían los teléfonos de la mamá y papá para estar en comunicación y compartir materiales, que serían apoyados por todas las personas presentes, y, que se asistiría a la primaria para dialogar con la autoridad correspondiente para contextualizar el caso de Dani y facilitar su ingreso y permanencia en dicho nivel.

Igualmente, que la escuela implementaría acciones inclusivas en la que se involucraría todo el personal, incluyendo a las autoridades educativas, respetando su identidad y se valoraría el diseño y aplicación de una situación didáctica, por lo que se le enviarían materiales a la educadora para su construcción.

Se culminó expresando que al ser pequeño aún se pueden prevenir escenarios complejos en comparación de otras personas que no tuvieron esa oportunidad, y que vislumbráramos “que la diversidad es inherente al ser humano”. Igualmente, se felicitó y reconoció su loable labor, el apoyo incondicional que le han dado. Al final, estos agradecieron señalando que “la plática les ayudo a reforzar lo que ya sabían, a entenderlo más y que tienen que asimilarlo”.

Dando seguimiento a lo asentado en la sesión, se abrió el grupo de WhatsApp con la familia de Dani en la que se tuvo comunicación hasta acompañarles para su ingreso a la primaria, y se brindaron materiales de consulta sencillos y difusión, como un flyer sobre “El día de la visibilidad trans”. A través de este, se mandó el correo de la organización civil, días después la familia notificó que habían enviado el mensaje electrónico, cabe especificar que hasta finalizada la intervención nunca recibieron respuesta.

Sondeando en cómo les había ido en “hablarle en masculino” la educadora indicó estar en un proceso de adaptación y que Dani se “ve más contento cuando la nombran en masculino”, “mucho más abierto, contento y seguro” y sus “compañeros lo quieren mucho”. La directora coincide en que refleja felicidad “está super integrado, socializa y participa con mayor facilidad” y que lo fundamental ha sido “el apoyo que hasta el momento le han dado sus padres, docente y la maestra Erika”, aunque piensa que se puede hacer más por él. La familia acepta que les ha costado hacerlo pero que están acostumbrándose.

En cuanto a coadyuvar a su transición a la primaria, la directora y la supervisora asistieron, aunque se había quedado que se les acompañaría, nunca se recibió la invitación, se supo que lo habían realizado porque amablemente la jefa de sector lo notificó.

Con relación a que el colectivo se sumara a la inclusión, se propuso a la directora tener una reunión con todo el profesorado para crear acciones inclusivas, comentando que en días previos lo había retomado con su personal, que lo consideraría, lo que finalmente no se logró.

En un primer momento, la docente comentaba estar de acuerdo en elaborar una situación didáctica, solicitando materiales y ayuda para su construcción. Pero por más que se investigó de recursos para la primera infancia respecto a las personas trans, no se encontraron. Posteriormente, revaloró su posición indicando que estaba tranquila “pues no había ningún problema con el grupo

respecto a Dani”, que “lo ha podido manejar adecuadamente hasta el momento” y no “le veía necesidad”.

Se le hizo saber a la jefa de sector lo acordado en la reunión inicial, opinando que “eso de niño Dani se escuchaba raro”, que se sumaba al compromiso de ofrecer el mejor de los servicios y que si “lograba la atención me llevaría las palmas”.

Además, planteo que al integrarse supervisora, se coordinara con ella las futuras actividades en cuanto al acompañamiento, “para que se pusiera al frente y se responsabilizara porque si esto sale de nuestras manos y no sale bien pues todas tenemos que estar implicadas en esto”. Que, junto con ella, se tomaran las mejores decisiones “para apoyar a este niño y a esta familia”, que, aunque espera que todo salga bien porque “quien más importa es Dani”, no vaya a pasar que “el día de mañana lo que se está haciendo vaya a impactar de manera desfavorable”.

Por otro lado, se replanteaba cómo se haría el cambio de nombre en su acta de nacimiento, si “realmente el niño o la niña tenía ese poder de decisión o tenía decisión propia”, “¿qué tanto esto nacía del corazón de este pequeño o de esta pequeña?, si verdaderamente era un deseo que viniera del interior de su alma o es influido”, que desconoce la dinámica de la familia, pero, ligándolo con lo que vivió en su infancia, puede que exista la posibilidad de que sea “inducido”.

En ese sentido, para ella es menester “orientarle en sus documentos de identidad, el cómo encarará el mundo, o en primera instancia en sus núcleos sociales más cercanos, y cómo poderlo llevar hasta concretar ese proceso”, lo que podría llevar a trazar vínculos con diferentes instituciones, “canalizarlo para que le pudieran ayudar por si sale de nuestras manos” de “tal forma de dejar consolidada esta situación y no mandarlo a un mundo o a una sociedad o primaria en la quién sabe si le den el seguimiento necesario, sin darle los elementos”.

Entonces, hay que considerar “un apoyo multidisciplinario” tratando de que la atención “sea integral y no en una sola área, porque esto no sería ético”, lo que permitiría no ver de “manera superficial el tema, profundizar sobre la dinámica de la familia, sin perder de vista que lo que realmente se persigue es la felicidad del niño” e impedir que “en un futuro el niño o niña salga afectado”.

Ante la pregunta “¿tú cómo ves?”, se le menciona que el acta de nacimiento es un proceso civil que tramita la familia, que sin problema pueden entrar otras instancias sin caer en patologizar, que significa, “hacerlo sentir que está enfermo”, que se comparte el documento de “mitos y realidades de identidades diversas” (Gobierno de México, 2022) el que sustenta que es una creencia el “que los niños y las niñas no saben lo que quieren”, lo que ha originado que se invisibilicen las infancias trans u otras “identidades consideradas diversas”, y que es relevante darles seguimiento en su ingreso a la primaria.

A lo cual, respondió que “nadie está diciendo que la niña o el niño este enfermo”, pero es imperioso documentar el caso, que “no se puede trivializar con una vida, o no se vaya a afectar a una persona y su vida”, que el punto es centrarse en su seguridad, integridad y bienestar, por lo que se requiere indagar o consultar antes de “entrarle directamente”. Por esa inquietud, convocó a una reunión a la educadora, directora, supervisora, familia, y de ser posible, se incluiría a “un integrante de algunas instituciones que tengan el conocimiento hasta de esto” para escuchar la postura de “los padres”, tratando de mostrar frente a ellos “ecuanimidad” y de manera interna se abordaran temores, miedos o incertidumbres.

Previo a dicho encuentro, se platicó con la directora, la que sugería, que “no se perdiera el enfoque de atención a lo pedido por la familia” y evitar “juicios innecesarios como el decir ¡ay, ahorita no sabe lo que quiere la niña o cosas así, que son un absurdo”. Que en el dialogo que se

tendría “nos vean bien paradas y que se ha estado en búsqueda de la información que requieren para que no piensen que lo que nos mueve es el morbo”.

Declara, que le “duele” escuchar que duden de lo que “es”, que “un niño de esa edad no puede decidir”, cuando “él es tan concreto, no titubea en ningún momento para decir qué quiere, y cómo quiere que le nombren”, que es tan notorio en las fotografías de niña su cara triste, se muestra cohibida, retraída “y así como chiquita”, y de niño, se mira “con un porte diferente, feliz y seguro”.

Anteriormente externó, que tal vez, tanto el papá quería un hijo, que “desde que lo concibieron querían que fuera hombre”, y acorde a “los doctores gestales” que dicen “que desde que se está teniendo la concepción del hijo ya sabes el sexo que vas a querer”, esto pudo ser un factor porque el papá “está a favor de lo que el niño decida”, que no podría afirmarlo porque “no convive con ellos”, pero se cuestiona “qué pasará más allá del alumno”.

Que antes “no tuvo en cuenta esa parte”, por tal, “podemos hacer que vaya a una psicóloga o a terapia familiar” o con “una terapeuta o experto” con el objeto de que le den seguimiento a la familia para enfrentar esas situaciones externas a las que aludía la mamá de “si es niña por qué esta vestida de niño, y, trabaje con sus emociones más que lo que pasa con él”. Más aún, porque “no quiere que su cuerpo crezca como el de sus hermanas” o “como el de una mujer”, por lo que probablemente demanda “un doctor o especialista en este tipo de cosas que oriente si su decisión es correcta a su edad”.

Compartiéndole que “solo la información podrá vencer esos mitos, prejuicios y estigmas”, que sólo hay que ser cuidadosas de no “patologizar”, el remitirlos a estas instancias sin preguntarles, que “los que tienen que marcar el apoyo son ellos”, y que pensáramos cómo podrían

tomar el que se les dijera “sabe, yo creo que usted y su hija tienen que ir al psicólogo porque siento que la están pasando mal”, quedando ambas de tenerlo presente el día de la junta.

Cuando se tuvo la reunión, la jefa de sector llevo un psicólogo, la familia en su discurso reiteró lo planteado con la directora y docente, que estaban de acuerdo en nombrarlo en masculino porque era lo que solicitó Dani, acordando en continuar con la misma estrategia y que el psicólogo se sumaría brindando sus servicios gratuitamente.

Tras tiempo a la charla, la jefa de sector informó que se estimaba incluir lo vivido con Dani en la evaluación de fin de ciclo escolar como una experiencia exitosa, para ello, pretendía consensuarlo con el equipo técnico conformado por las supervisoras de todas las zonas.

En el encuentro con las supervisoras, estas admitieron no saber del tema, y la responsable de la zona donde se encuentra Dani, se calificó como “neófito”. Terminando de contarles lo vivido, cuestionaron si el niño tenía “la capacidad de decidir si es niño o niña”, que si se había pedido la opinión de otra persona fuera de mamá y papá para cerciorarse de que no haya sido manipulado, que si había un “documento soporte que diga que efectivamente eso le está pasando al niño”, y que si en realidad “quiere ser niño porque sus ojitos son de niña” y “sus movimientos son delicados”.

Igualmente, si se descartó “un problema mental de parte de los padres de familia”, que pudiera ser “hasta misoginia” por el rechazo a tener senos, que se debería averiguar “por qué surgió o el por qué el niño presenta esa situación atípica”. Se les comunicó que es importante conocer lo teórico, como, por ejemplo, cuándo se construye la identidad, porque eso permitiría tomar decisiones acertadas. Por eso, la supervisora con mayor implicación quedo en revisar textos que le fueron compartidos y participar en algunas sesiones del GDCC.

Se planteó que en la evaluación para Departamento únicamente se mostrara lo que la escuela hizo, sin llevar a “los padres o al niño”. La jefa de sector reiteraba la relevancia de comunicarlo porque es acorde con el nuevo currículo mexicano y que al parecer habría una “legislación en el Estado de México” para incluir este tema de “la igualdad de género y los derechos humanos”. Por lo que propone que la presentación sea “sencilla, fácil, digerible, sin recargarla y considerando que haya un momento de preguntas”.

Continúa, exponiendo que espera que lo anterior sea

una punta de lanza de otras oportunidades en diferentes escuelas, diferentes contextos que es interesante que desde preescolar se esté dando esa apertura, a lo mejor el día de mañana en secundaria ya no haya tanta situación de violencia a las chicas, hacia las chicas que están embarazadas, a los chicos homosexuales, a las chicas lesbianas, etcétera, que ve el beneficio que va a generar todo esto.

Admite sentirse emocionada y con cierto temor a equivocarse, pero lo que le interesa es “que estemos bien claras, bien claras de que estamos haciéndolo bien”, porque “pueden verse diferentes enfoques”, en este caso, se aborda desde el educativo, pero son muchas vertientes como lo médico, lo legal, el área psicológica, las que no convienen verse separadamente.

Se planteó, que si valoraban presentarlo podría apoyarles porque es un tema que “conozco porque ha sido parte de vida”, que no se preocuparan por las preguntas que les llegaran a hacer. Ante ello, una supervisora comentó “que si yo lo sabía todo pues era algo bueno”, esclareciéndole que no lo sabía todo, que no concuerdo con la idea de absolutización del saber, y que no es malo externar tus conocimientos, sino que, en vez de que se entendiera como “prepotencia”, mejor se apreciara como una fortaleza en el equipo.

En cuanto a la identidad, se les compartió que entenderla como acabada “limita la forma de construirnos como personas porque es un proceso que no se acaba hasta que uno muere”, además, que lo revisado en algunos libros de Desarrollo Humano se da a partir de los tres años, y

que esta “mediada por los procesos sociales, pero que la única persona que podría decir quién es, es la misma persona”, lo que era de coincidencia con lo que la familia expresó sobre Dani.

Que las decisiones hasta el momento se habían tomado en conjunto con la madre y el padre, que estos escucharon cuando dijo que prefería ser nombrado como “niño” y que la docente fue la que intervino acertadamente, lo que afirma, que las personas “que están directamente en el trato con las infancias son las que tienen el sartén por el mango en estas circunstancias”.

Se les invitó a mirar de manera más amplia la inclusión, que “la coeducación es el reconocimiento de las diversidades sexo-genéricas”, interviniendo la jefa de sector con la frase “nos decimos ser escuelas inclusivas, pero lo que hacemos no contempla todas las formas de inclusión”.

Y lo último, que pretender dar el testimonio del niño o de la familia, se evitara el “exotizar a las personas”, que refiere a “exhibirlo”.

Finalizada la reunión se dialogó con la jefa de sector sobre la importancia que se tiene como figuras directivas, que le inquietaba que “nos cerremos tanto que, pues ahí ya no se puede hacer mucho”, coincidiendo en que las figuras directivas nos volviéndonos “coadyuvantes o dificultantes de estos procesos de cambio”, siendo “barreras difíciles de superar si mínimo no tenemos tantito chance de conocer más allá de lo que nos han enseñado”, pero que ojalá se dieran la “oportunidad de aprender y problematizarlo”. Se agendo una nueva cita con la intención de exponer propuestas que pudieran ser susceptibles a integrarse en la evaluación a Departamento.

Llegado el día, estaban supervisoras, algunas personas responsables de plantel, dos asesoras técnico-pedagógicas, y en cuanto termino la jornada laboral, la docente se incorporó. Se inició conociendo cinco propuestas para la exposición a Departamento surgidas por cada zona. Se estableció que por tiempo no podrían compartirse todas.

Pese a que ciertas personas manifestaron que lo de Dani “posiblemente se debía a una situación irregular con la familia, como podría ser violencia por parte del padre o la madre”, se determinó que iba a formar parte de las experiencias exitosas “debido a que evidencia la poca información que tenemos del tema y que el exponerlo puede llevar a que el Departamento tome acciones para subsanar las necesidades de aprendizaje del profesorado”.

Por voz de la supervisora se supo que la docente estaba dispuesta a dar su testimonio junto con la familia, a reserva de preguntarles y conseguir los permisos correspondientes porque “no quería tener problemas”, objetando que en otros casos no se solicitan tantos requerimientos para compartirlos, solamente la protección de datos personales y uso de imagen, sin embargo, se respetaba el protocolo que se decidiera seguir.

Se dividió en equipos la organización de cada propuesta, creándose un espacio al diálogo para sistematizar la experiencia y escuchar la manera en que se pudiera proyectar, aconsejando que por lo vivido en la pandemia pudieran usarse videos. Un producto interesante de ese trabajo fue el texto “Incluyendo a todos y a todas: una experiencia coeducativa en el sector” (anexo 12).

Se quedó en formar un grupo de WhatsApp para estar en comunicación, el que se integró junto con la docente, la directora, la supervisora y un director de otro plantel. A través de ese medio la supervisora coordinó la entrega de los videos cortos por cada persona para conjuntarlos y se obtuviera el que se enviaría a sector. El director opinó que la supervisora

diera la introducción, el nombre del trabajo y una pequeña explicación de que hay un caso de un alumno transgénero comenzando con algunas imágenes de casos exitosos de personas trans, lanzando la pregunta, ¿sabías que estas dos personas son la misma?, nació siendo mujer y hoy es un hombre exitoso.

La directora y la docente que hablaran de retos y resultados, la maestra Erika de prospectivas, y él del programa de inclusión, todas las personas manifestaron estar de acuerdo en

que así se realizarían. A pesar de que hubo varias intenciones de citarnos presencialmente ninguna vez se realizó.

Se solicitaron los videos de manera reiterada, la supervisora informó que un licenciado recomendado por jefatura de sector se encargaría de unirlos. Poco después comunicó que le había pedido su opinión y este le señaló que lo expuesto lejos de “platicar o ejemplificar lo que se estaba viviendo con Dani, pues resulta que se está violentando o discriminando”, confesándole la supervisora “que no se estaba preparado” y que nos encontrábamos en búsqueda de información para construirlos.

Por las contradicciones que él identificaba, dejaba “a nuestra decisión si se dejaba así por el tema de que pudieran cuestionar algo en departamento, o se modificará según sus observaciones”.

Se suscitó un debate del por qué el licenciado incidía en el contenido de los materiales elaborados, explicando que “el motivo de las observaciones era saber si se estaba cubriendo la actividad del equipo” y que la jefa de sector lo reconocía como “una persona que sabe del tema”, por tal, se intervino especificando que se procurara un trabajo realmente participativo, que no sucediera como en la escuela de que se divide la tarea, los retazos se unen y luego se entrega, que sería acertado tener una conversación con el licenciado para entender sus recomendaciones y se manifestara una acción colaborativa.

Se quedo en tener una reunión virtual, pero que de forma resumida las sugerencias consistían en: cualquier cosa que se diga puede usarse en nuestra contra, el hablar de diversidad en la zona, quiere decir que en las escuelas ¿no hay diversidad?; si se dice que se está incluyendo a Dani, es una obviedad que la incluyamos; el indicar que “observé sus características”, en ello se están violentando sus derechos; en tanto, hay ser cuidadosas con las palabras para que no se asuma

que se están violentando sus derechos, discriminándola; que visibilizar al niño trans en la escuela implicaría “visibilizar a niños con lentes, a niños pelirrojos, a niñas con el cabello güero o con cabello negro”; y lo que Erika y el director manejan no identifica problema porque abordan lo teórico.

La junta virtual fue retadora, por ejemplo, el licenciado comentaba que no se trata de sexismo sino de la heteronorma, aunque la jefa resaltó que ambas posturas, si bien distintas, eran respetables y este podría orientar en la construcción de los videos. Al terminar, la supervisora reenvió el mensaje con las especificaciones:

- Docente: dice “observo características del alumno y contexto de la identidad” (observar características se realiza en todos los alumnos y si se basa en la identidad del pequeño al verlo distinto o diferente ya es violencia).
- Diversidad y acciones para integración, se sienta incluido y aceptado (cómo se sabe que el niño no se siente incluido y aceptado, o sólo se supone, si es suposición se está revictimizando).
- Brindarles ayuda y red de apoyo, que se gestione (si los padres solicitaron que el niño llevara uniforme masculino, por qué habrían de solicitar ayuda si estos ya han aceptado la identidad del menor).
- Supervisora: en la zona se atiende diversidad (en todas las zonas escolares se atiende diversidad -económica, social, de aprendizaje, etc.).
- Aceptación de diferencias (¿para qué se informa si ya se aceptó?, al aceptarlo ya se conoce el tema).
- Trabajando para obtener resultados: transformar planteles a partir de la aceptación a la diversidad (¿no hay aceptación en este momento?).

Añadiendo que este “lo asume como que no hay necesidad de resaltarlo”, que “es algo social eminentemente y no tendríamos por qué estarlo exhibiendo y presentándolo a los cuatro vientos, porque en el afán de visibilizarlo si se está violentando”, que se debe “ver como un niño normal, en esa normalidad”; a lo que se responde, que no se trata de exhibir, sino de visibilizar las múltiples formas en que se presenta la diversidad en la escuela, como lo son las identidades sexo-genéricas, y que lo de Dani, es una gran oportunidad para dar cuenta de que el profesorado precisa formarse en la temática para que el Departamento tome decisiones y en las instituciones, precisamente, no se transgredan los derechos humanos.

Asimismo, que cuántas veces se han compartido casos de una adecuada intervención para generar procesos inclusivos en la escuela acotados a las infancias con discapacidad y nunca se había dudado tanto en llevarlas como experiencias exitosas. Y que otro escenario a superar es la “patologización” que es pensar que “los padres tienen problemas psicológicos, o fue violada o violado por eso es transgénero”, por eso, sería relevante dar a conocer “como nuestros propios prejuicios limitan la inclusión en las escuelas”.

Por las expresiones vertidas por la supervisora de “entonces mejor ni hacerlo”, “ni al caso contar nada”, “para que tanto show de contarle en Departamento”, el director se sumó diciendo “mejor digamos zafo y que se presenten solo los otros dos casos de experiencias exitosas”.

Posteriormente se mandaron varias grabaciones por las personas con las modificaciones solicitadas, brindándose retroalimentación en el grupo de WhatsApp, hasta que un día se comunicó por la supervisora que los videos realizados quedarían descartados en el argumento de ser repetitivos.

Esta decisión fue tomada en una reunión de las supervisoras, la jefa de sector, el licenciado y una apoyo de zona, en la que concluyeron que con hacer un solo video bastaba, que lo grabaría

la supervisora orientada por el licenciado que le dijo que quitarle y agregarle “recuperando lo más importante de Dani” y que puso “de fondo la bandera de heteroaliado”.

La supervisora se disculpó con el mensaje “tenía que comentárselos porque somos un equipo y todos hicieron un super esfuerzo porque quedaran bien sus videos”. Las opiniones desprendidas de la indicación fueron que “no había problema, donde manda capitán...”; “perfecto que el licenciado que no intervino en nada sea el que haya decidido lo que se dirá y lo que se hará, pero como bien se dijo, donde manda capitán”; “y el que no hizo nada, más que unir el video, en fin”. La reacción que se tuvo fue de desacuerdo, expresando que una “reflexión más sobre cómo se toman las decisiones, se pretenden que sean colaborativas y participativas y terminan siendo verticales y de ejercicio de poder por las funciones que cada quien pueda ostentar”, que “la visión de la docente y la directora era necesaria, y que no se encontraba relación con la bandera de heteroaliado”.

El director de manera inmediata salió del grupo, al sondear su sentir comentó que se le hacía una falta de respeto a su tiempo y trabajo el que una persona externa tomara las decisiones, entonces, su participación ya no era requerida y se enfocaría a donde “valoraran sus conocimientos” y no “se le descalificara de esa manera”.

Por lo ocurrido, se pensó que no se sería parte de la presentación a Departamento, días antes de que se realizara, la jefa de sector afablemente mando los datos de día y hora para asistir a dicha actividad. En esta se utilizó un solo video para dar cuenta de las experiencias exitosas.

Con relación a Dani, la supervisora relató lo que a su parecer había pasado, por lo que partió de cuando ingresó a la zona sin considerar lo que previamente se hizo con la anuencia y facilidades de la jefa de sector, así como la participación de la docente y directora. Se abrió un momento para dialogar con las autoridades departamentales y se aprovechó para “reivindicar el

proyecto”, explicando cómo se originó, acciones implementadas y las intervenciones de todas las personas implicadas, ensalzando a la jefa de sector como una pieza clave para el apropiado acompañamiento.

Antes de despedirse del grupo de WhatsApp, la educadora cuestionó que cómo nos había ido en la presentación, la supervisora dijo que sintió “que no pelaron el tema a como se tenía la expectativa”, que solo una preguntó, que creyó que se “daría una polémica”, que “muy light”, que se dio poco tiempo, “que tanto trabajo y rollo para que no haya causado impacto”, y que la jefa de Departamento no mostró el interés esperado, posiblemente por el “desconocimiento y no estar familiarizada con ese tema”.

Lo que se declaró fue que se había participado con la intención de compartir situaciones y dudas de las estrategias que se efectuaron y del excelente trabajo de la jefatura de sector. Que no se comprendía el por qué en otra experiencia si salieron la directora, una mamá y una alumna, y que se tuvo otra percepción, que si le fue significativo a la jefa de Departamento porque “reiteró la importancia de vencer paradigmas” y externó que se “dio un paso para abrir estos temas de los que casi no se habla”, e incluso, una de las subjefas externó de manera directa que en sus años de servicio como educadora nunca había visto algo así”. Y que se pensaba, que el no incluir a las personas participantes, no se valoró su esfuerzo.

Al socializar lo vivido con la jefa de sector, esta refirió que “fue un formato diferente. Un trabajo que les gustó mucho” y que “no se permitió hablar a las supervisoras”, explicándole el motivo de la aportación verbal.

Mucho tiempo después de las actividades realizadas, la jefa de sector mandó un video en el que se ve bailando a Dani con una niña, pronunciando “Míralo, se le ve feliz brincando como

chapulín”, replicando que “si él no quisiera vivirse en masculino no se mostraría tan contento”, a lo cual replicó “¡ya, él es Dani”!

Asimismo, la directora avisó que Dani les había comentado a papá y a mamá que quería el cambio de nombre, proponiendo uno, por eso se revisó la situación legal en el Estado de México, hallando que desgraciadamente no se permite el trámite a menores de 18 años, lo que se hizo saber a la familia y directora.

N) Acción 3. Acompañamiento sobre la implementación de la Estrategia Curricular en Igualdad de Género (ECIG)

Una de las últimas acciones, surgió en colaboración con la jefa de sector, la que relacionó el proyecto con una política pública reciente que tendría que aplicarse de manera normativa en todos los niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y media superior (preparatoria o bachillerato) en el ciclo escolar 2022-2023.

Esta se llamó Estrategia Curricular en Igualdad de Género (ECIG), la que pretendía formar a las infancias y juventudes en el Estado de México en cuanto a la temática y pudieran “rechazar toda forma de violencia por razones de género” (SEDUC, 2023). El interés de *Juana (DI)* era que se tuviera “un acercamiento con el contenido de este documento” el que consideraba coherente con lo que se estaba realizando en la investigación.

Las actividades consistieron en dos encuentros, uno virtual con todas las figuras directivas de plantel, y otro presencial con las de supervisión, los que tuvieron la finalidad de socializar las orientaciones generales para el trabajo en el aula que se planteaban en el libro de apoyo para el docente de la ECIG (Secretaría de Educación, 2022).

En el primero, el propósito construido con la jefa de sector quedo en “promover la socialización de la ECIG con figuras directivas a fin de que conozcan sus elementos medulares para su implementación a partir del ciclo escolar 2023-2024”.

Este se comenzó sondeando sus saberes sobre la perspectiva de género, refiriendo que “es una equidad de sexo, que brinda la igualdad para nuestros pequeñitos, que esto se debe enfocar al nivel de preescolar”, “que la igualdad de género, que se fundamenta en el libro, es el hecho de que las personas tienen que gozar de las mismas oportunidades, que no se debe de discriminar a nadie” (*Rosa, D3*)¹⁰⁵, y “que es importante reconocer los logros tanto de hombres como mujeres, que tengan las mismas oportunidades y mismo el reconocimiento”.

Nancy (D2) refiere que la temática está relacionada con la discriminación, la igualdad y la opresión por ser de color, indígena, mujer, mayor o menor de cierta edad, tener cierta tendencia sexual o preferencia, o condición económica, por el género, que en parte esto se refleja en el alza de los feminicidios. Al igual, que les transgredimos sus derechos humanos cuando se los negamos y que “tenemos esas barreras en la educación porque no tenemos personal capacitado”, que es similar en la atención a un alumnado con “condición especial, de autismo, de Síndrome de Down”.

A partir de las codificaciones compuestas (videos) que explicaban sencillamente la perspectiva de género, tres participantes opinaron. Una compartió que ha tratado de ir cambiando los estereotipos en la escuela, aunque siguen prevaleciendo conductas que los replican, que, de hecho, se encuentran en “nuestro discurso, en el diálogo de todos los días, los integramos en los regalos para las niñas y los dulceros para los niños o cosas de esa índole”, y que el primer paso que ha sido con el uniforme, ya que el alumnado puede llevar falda o pantalón (*Nancy, D2*).

¹⁰⁵ En esta actividad participaron algunas directoras que fueron parte de la intervención, por eso, sus comentarios fueron citados.

Otra, que exponen un panorama general breve “de una realidad que conocemos y que hemos negado a trabajarla, a enfrentarla, a hacerla real, o sea saber que es algo que vivimos cotidianamente”. Que las dificultades que ha presentado son por la comunidad, “por la idiosincrasia de las familias”, que “se han implementado algunas cosas”, se ha tenido “que ceder un poco, no mucho”, pero se ha logrado a hacer diferencia. Como, platicar con las familias para que conozcan que se trabajará este tema, que las docentes en su lista de asistencia no les separan, no se destinan colores para unos u otras, y que en la formación no se divide, sino que tratan de integrarles. Pero, a su decir, todo esto se obstaculiza porque hay “padres de familia que se resisten”, por ejemplo, cuando se les pide materiales que “a lo mejor ellos pensaban de uso masculino”, replican, “es que mi niña no juega con eso, es que mi niño no juega con lo otro, cuando sabemos que eso no hace la diferencia, que cada quien puede elegir”.

Asimismo, recuerda que “algo también complicado para los docentes es cuando enfrentan un caso de identidad de género con los niños”, “porque no estamos acostumbrados a respetar y a manejarlo de manera natural, o sea, no es que no lo trabajen o no lo acepten, pero en cierta manera todavía se necesita mucha información, mucha más participación, porque cuesta todavía”, y que sin “aras de herir”, se debe reconocer que esto “es por la educación, la cultura que traemos desde nuestras familias”.

Y que tal vez se niega, porque “se ha normalizado, ya es normal vivir situaciones, así que ya no percibimos que se está discriminando, que es un abuso, etcétera” y que no se trata de “una guerra entre hombres y mujeres, sino más bien, de exigir nuestros derechos”.

Finalmente, una de las presentes explicaba que “para acabar esos estereotipos” se debería informar a “los padres de familia” porque “son los que educan”, aunque es uno de los puntos más dificultosos, ya que, primero, al darle una invitación rosa a una mamá con motivo de la clausura

del ciclo escolar, esta le dijo, “oiga Miss, pero mi hijo es hombre”, a lo que contesto “señora, es normal, es un color, no identifica el género, no hay ningún problema”; y, porque es “difícil hablar con ellos a veces y hacerlos entender que la igualdad de género no sólo radica en hombre y mujer sino en el respeto hacia una persona de diferentes formas”, como el que no tenga dinero.

Que en este tipo de cosas sencillas “no hacemos entender a los padres de familia que no hay que discriminar a las personas, entonces aquí no nada más es género o sexo, sino es una discriminación total” que se practica en el recurrente discurso de “no te juntes con ese niño porque huele feo o por otra cosa”; por lo tanto, se trata “de darles información”. Aunque, debería de dárseles “por medio de la televisión, a través de las comunicaciones, o darles un libro” porque comúnmente cuando se les convoca “los que vienen son los papás que tienen más interés y no los que se necesitan que vengan”, lo que será “una tarea titánica”.

Después de socializar cada apartado de las orientaciones de la ECIG, por medio de equipos, las personas asistentes evaluaron la sesión. Sus percepciones fueron, que les va a servir mucho lo compartido porque es un tema muy importante, que les fue de su agrado y que se dio una “valiosa intervención”. Agradecen “por haberles dado la palabra”, por el apoyo a las personas que compartieron su punto de vista, por la coordinación al tomar “ahora sí que las cartas en este tema que a todos los beneficia y a nuestras familias, tanto a la familia personal y la familia de la escuela”, y por “analizar este documento que finalmente hay mucho que hacer en esta parte de la igualdad de género”.

Una confesó que cuando se les invitó en “aquella ocasión para trabajar, iniciar el trabajo con esas actividades”, por su contexto, no se atrevió, que lo vio como una carga de trabajo, pero que ahora son “afortunadas” porque ya se lleva “camino recorrido” lo que les va a ayudar mucho. Además, considera que no debe dejarse de lado, que la ECIG conlleva mucha información, y

aunque poco a poco en la práctica lo irán integrando, o de algún modo ya se han hecho acciones relacionadas, estas han sido “actividades aisladas” sin una planeación específica, lo que no permite darles seguimiento y ver resultados.

Otra comparte, que se encuentra en un proceso de transformación de su intervención y cree que los retos a los que se va a enfrentar son las “situaciones reales que encontrará cuando se tenga ese dialogo con los padres de familia o con esos pequeñitos”, como cuando un “compañerito exponga su realidad y que el otro compañerito lo escuche, porque a veces se ve como un problema, pero no son problemas, son situaciones que se nos presentan para que los niños construyan sus aprendizajes”, entonces, se debe “planear esas actividades con nuestros pequeñitos, empezar a sondear, como se dijo”.

Señalan que es necesario “abrir nuestros panoramas”, que se requiere que una persona les brinde la información porque están llenas de trabajo y así pueda ser más personalizada la atención, y que cada quién desarrolle de acuerdo con su contexto, o contextos (escuelas, familias, amigos) los contenidos curriculares planteados en la ECIG.

Y reflexionan que no hay que perder de vista el respeto y que la razón de que se les convocara es que como docentes se tiene que estar preparado ante el “futuro de las escuelas”, pero con mayor énfasis a “los directivos” se les debe dar más información a causa de que son “las cabezas” del plantel y deben procurar quitarse esas “mantas” que se trae de los años, al ser en su mayoría personas “grandes”.

Al final, solicitaron una reunión para aclarar la elaboración de las fichas didácticas que se iban a implementar para que “esta parte teórica se pueda aterrizar con las compañeras”, y se establecieron acuerdos de que se valoraría otra sesión para abordar la parte práctica, que no se

pudo realizar por tiempos, y que se compartiría un ejemplo de planeación según la ECIG, la que se les hizo llegar al término de la sesión.

En el segundo encuentro, se percibió una mayor disposición de parte de las supervisoras para hablar sobre la temática, esto en comparación con experiencias pasadas (recibimiento y participación de inicio del proyecto, y la reunión para valorar el acompañamiento de Dani como experiencia exitosa a nivel sector).

En esta, además de compartir lo que se había expuesto en la reunión virtual con figuras directivas, surgieron reflexiones en torno, a las personas transgénero que deciden tener descendencia, “que si un hombre trans quería ser hombre por qué quería tener hijos, ¿no que quería ser mujer?”, usando expresiones como eso es “anormal”, o “no es normal”, o es “incongruente”.

A los estereotipos de género, una compartía que tenía un amigo en otro país y le decía que “las auroras boreales son tan caprichosas como las mujeres”, aclarándole que no todas son así y no estaba de acuerdo con lo que le expresaba.

Que la estrategia estatal invita al cambio de conductas y no sólo al dominio conceptual por parte del alumnado, una concluía que “los cambios no deben quedarse sólo en la escuela porque cuál sería su razón de ser sino provoca cambios sociales que traspasen las paredes de la institución”.

La jefa de sector cerro comentando, que si bien, no se trataba de ensalzar lo realizado en la investigación, gracias a ello, pudo cambiar dinámicas familiares y su “forma de vivir y pensar”.

Al evaluar, rescatan que el encuentro presencial les fue interesante, que les gustó, que les sirve que “alguien que cuenta con más conocimiento del tema brinde su punto de vista”, que usar ejemplos facilita la comprensión tanto teórica como lo que propone la ECIG y que si existiese la

posibilidad se agendaría otra sesión, la cual no se pudo realizar por los tiempos asignados por el sector escolar.

3.4. Evaluación

Con la intención de evaluar el proyecto junto con las participantes, se realizaron entrevistas finales. Siguiendo la lógica de los criterios para el análisis de resultados estos se han dividido en unidades de significado según la intención de las preguntas del guion, las que son, aprendizajes significativos, acciones realizadas, alcance de la participación, la importancia de las figuras directivas, compromisos, y se agregaron dos por considerarse importantes, la educación inclusiva y el impacto de la Estrategia Curricular en Igualdad de Género (ECIG).

A) Aprendizajes significativos

En cuanto a los aprendizajes señalan tener “más apertura” o “mente abierta”, “ser flexibles u open mind” (*Carmen, D5; Jazmín, D7; Juana, D1, Ana, D6; María, D4*), y que les significó mucho en lo personal. Por ejemplo, *Carmen (D5)* aprendió a aceptar a su hijo “y vivir con ello porque es lo que le toco”, que tomó su mano y le hizo saber que estaba ahí, porque ante tanta presión social y familiar, mínimo debe haber “alguien a su lado quien defienda esta parte que no vamos a cambiar”. Lo que mejoró su relación, el cual, al saberse apoyado por ella, su hermana, sus tíos y primos, “soltó esa parte que no quería abrir”, viéndolo más relajado, menos tenso, ya que se aislaba, se encerraba, no quería platicar con nadie, “como que sentía encarcelado”, por lo que “se liberó”, y en el momento de que “sus amigos y todo mundo lo supieron, fue feliz, muy feliz” sin interesarle tanto lo que su papá dijera.

Asimismo, que cuando escucha que le dicen “gay” a una persona de forma despectiva, se enoja y les indica que reserven sus comentarios, que antes no le tomaba interés y tenía miedo, pero

ahora que sabe, ya no lo siente y es firme en hacerles saber “que eso no es así”, que mejor investiguen porque “hablan por hablar, sin tener el conocimiento”.

Rosa (D3) dio un paso más de los que ha dado con lo de su hija, pese a que nunca le espantó porque siempre lo aceptó con sabiduría, lo propuesto, le permitió tener “un reforzador, un punto más fuerte para no caer en esa adversidad”. Y a *Jazmín (D7)*, el seguir apoyando a su sobrina que es lesbiana.

María (D4) comprendió mejor a su hija, la que tenía referentes del tema, porque a veces, cuando conversaban, se conflictuaba, pero con las sesiones se dio cuenta de que su hija tenía razón, por lo que se sintió fortalecida “en el aspecto individual”. Y en su ámbito familiar, al tener “la oportunidad de estar todavía felizmente casada”, integra a su esposo indicándole que le toca lavar, hacer el desayuno, entre otras labores, solo que, refiere, que siguen existiendo diferencias de cómo las demás personas toman los cambios.

Al respecto relata que su hermano tiene junto con su cuñada un negocio que hace que ella este fuera de la casa por largo tiempo. Este, al reproducir las prácticas de su papá, un día que fueron a visitarlo en tono de queja les dijo que estaba comiendo solo porque su esposa no se ocupaba de él, pese a que, deja la comida hecha, entonces, le hizo la observación de que “tenía manos y podía lavar su plato, taza, y demás”, lo que a él le sorprendió tanto, que le preguntó a su esposo “¿a poco ya te ponen a lavar los trastes?”, contestando “sí tú crees, luego hasta quesadillas me toca hacer”.

Por ello, “pareciera que, entre broma y broma, esto está trascendiendo, no sólo en el contexto familiar”, de su matrimonio, de sus hijas, sino “más allá”, aunque, reconoce que “nos enfrentamos a ciertos comentarios, a cierta apatía, ha tenido que mostrar límites tanto con su hermano, y con un sobrino que tiene pensamientos o ideologías no adecuadas. Al que, en ocasiones, ha tenido que solicitarle que guarde silencio al emitir esas ideas, aclarándole, que sus

hijas están educadas de diferente manera, las que tienen un amigo gay que va a su casa y es tratado de manera normal. Por eso, piensa que, a pesar de esas dificultades, ha ido avanzando y atendiendo a esas necesidades sociales que nos aquejan.

Nancy (D2) coincide en que ha tenido que marcar límites a las personas para que no afecten su vida personal, porque no tiene problemas en casa ya que sus hijos y esposo colaboran. La afronta, es con familiares que tienen roles diferentes, lo que le “ha conllevado algunas críticas” al tener una distribución de tareas distinta a “esa normalidad que se vive desde afuera”, las que no le hacen sentir cómoda porque a los ojos de las demás personas es “la abusadora o encajosa” aun cuando nunca ven el “trasfondo de una organización interna”.

Esto le ha afectado al grado de que su esposo le pide que no ande contando que le ayuda por los prejuicios que están detrás de ello. Así que, “juntos han aprendido” a gestionar sus emociones y a respetar y tolerar otros puntos de vista.

Al igual, que su actitud ha cambiado, que ahora que fue la marcha del orgullo gay, pese a que le sigue generando incomodidad, respeta, y que tiene “más conocidos y amistades que tienen una tendencia distinta a hombre y mujer”.

Juana (D1) refiere haber tenido “ganancias en lo personal” porque su “vida familiar cambio radicalmente”, que como “la casa la ocupan todos, todos le entran”, no obstante, todavía llega a reproducir situaciones, aunque, lo ve de otra forma, antes, lo sentía como una obligación, podía “estar super tronada” pero se levantaba a servir, actualmente, todas las personas se involucran en el hogar.

Si bien, vive solamente con su esposo, evita discusiones al solicitarle amablemente que se involucre en las actividades domésticas, por lo que cocina, lava trastes u otras acciones. De manera que, su vida ha dado un giro sustancial, porque anteriormente cuando llegaba de laborar tenía que

preocuparse si no había comida, o hasta cuando iba al super andaba nerviosa porque pensaba “se va a enojar, se va a enojar”, hoy en día, si no hay comida le solicita “que resuelva”, que si se queda sin comer será su decisión, de vez en cuando le ofrece llevarle algo del lugar en donde anda, pero a raíz del proyecto, su vida es más tranquila con la idea de que “los dos tienen que participar” y tratando de generar paz en vez de violencia.

Sin embargo, cambia la dinámica estando sus hermanos, a causa de que “es un hombre que trae unas ideas arraigadas” y “sus hermanas están acostumbradas a servirle a todo mundo, y como en su familia la mayoría son hombres, las pocas mujeres son las que sirven, las que lavan, las que planchan”.

Al mismo tiempo, comunica que hizo “muchas reflexiones y transformaciones” porque “ha derrumbado muchas ideas” y empezó a cuestionarse decisiones, como, el por qué tuvo hijos, aceptando que se debió a que “la sociedad lo dictaba”, que se “aventó como él borras, sólo porque las mujeres tenemos que tener hijos”, que el haber sido madre fue “sin conciencia, nada más por inercia, de las creencias, de los patrones sociales”.

Reconoce, que veía mal cuando “un hombre se quedaba al cuidado de los hijos”, que recientemente lo mira distinto porque observa en las escuelas a “papás amos de casa y ni modo, a lo mejor la esposa tuvo mayores habilidades para encontrar un empleo mejor remunerado”, al igual, que criticaba que su yerno se “encargara de los quehaceres de la casa”, compartiendo tareas y responsabilidades económicas y domésticas con su hija, por eso trata de no ser “una suegra metiche”. Así que, “tiene que aprender aún más” para “armonizar su conciencia”.

Ante ello, afirma que en su familia se da “un matriarcado”, por lo que menos quiere es que ninguna de sus hijas y nietas sean violentas, ni caigan en lo “princesa”, y a pesar, de que no es del tipo de “¡a mis hijas no me las van a tocar!”, desea que aprendan a resolver “en cualquier contexto,

y si es de varones, tengan las agallas para desempeñarse sin problema, sin inhibirse porque están rodeadas de varones”, que sean, como dicen su pueblo, “así como medias machorras, medio rudas, que es un término estereotipo cuando la mujer es entrona, echada para adelante, una mujer valiente, empoderada”, que así quiere verlas, que no se hagan “chiquitas ante la adversidad, que sean mujeres resilientes” (*Juana, D1*).

Según *Ana (D6)*, lo vivido era significativo y ligado con lo personal, porque aparte de analizar el temario, se compartía lo “que día a día se iba dando en nuestra vida cotidiana” y no nada más en la escuela, sino también en el contexto familiar, convirtiéndose en “un taller de vivencias, que eso es lo que más aporta en un momento dado, es donde más se aprende, no solamente lo teórico importa, sino el hecho de poder llevar a cabo esos aprendizajes apoyados en experiencias”.

En cuanto sus ideas sobre los hombres y las mujeres, es que no existe “ninguna diferencia, simplemente son seres humanos” (*Jazmín, D7*), que únicamente los genitales los distinguen “porque de todo lo demás están constituidos de la misma manera” (*Ana, D6*). Que la mujer no vale más porque aporte más económicamente que el hombre, ni este es más porque tenga sexo con muchas mujeres o novias (*Jazmín, D7*).

Que el sexo de una persona no determina el rol, las personas deciden qué quieren ser y aportar (*Jazmín, D7*), que deben ser “como se sientan cómodos”, “como mejor se sientan plenos, con esa certeza, confianza, seguridad que determinen ellos y ellas” (*Nancy, D2*).

Así como, que los “dos tienen la misma corresponsabilidad de planchar, lavar, hacer de comer, ver a los hijos y trabajar” (*Jazmín, D7*), teniendo “los mismos derechos, las mismas obligaciones y también las mismas oportunidades” (*Ana, D6*). Que no hay que caer en estereotipar

o etiquetar o poner una línea, porque en la escuela se han visto “mejores papás cuidando a los hijos que las mamás” (*Jazmín, D7*).

Y que, sin alcanzar a comprender por qué se derivaron esos pensamientos tan arraigados de que los hombres y las mujeres son de distinta forma, reconocen que es como “un mito que tanto se practica y practica que se vuelve como realidad” (*Isabel, D8*), donde se “veía a la mujer como una persona vulnerable e indefensa, sin embargo, la historia marca otra situación, son otras las circunstancias”.

Que no es “esa lucha de poderes de ver quién es más o quién es menos, ni quién puede más o quién puede menos, sino en este respeto que merece tan sólo ser una persona, un ser humano, sea mujer o sea hombre” (*Isabel, D8*). Y que ahora es “más fácil responder,” no como antes que se les describió de tal manera (*Nancy, D2*).

Por otro lado, que hay que aceptar que existen mujeres que piden respeto, pero son “la amante de un hombre casado”, o “muestran su cuerpo por ofrecer o esperar algo a cambio”, por eso unas prefieren “platicar más con hombres que entre nosotras mismas como mujeres porque son más honestos, entonces se debe ir cambiando esas ideas” (*Jazmín, D7*).

Parte de los aprendizajes teóricos son que la igualdad es “lo que implica poder generar tanto expectativas como experiencias de igual manera o de igual forma” entre las personas (*Ana, D6*), que la perspectiva de género es “esta apertura a lo que antes teníamos limitado a dos géneros” (*Nancy D2*), “que las personas que cambian su sexo son transexuales, que sabe que son las lesbianas, homosexuales, intersexuales, a los que no se les dice hermafrodita” (*Jazmín, D7*), “qué es ser gay, lesbiana, trans, hetero o binario” (*Nancy, D2*).

Igualmente, que

no nada más es esa parte de lo masculino y femenino, sino también lo de la heterosexualidad, y el caso que se dio en el jardín con el niño, algo de lo que tendríamos que estar preparados porque el tema es muy amplio (*Isabel, D8*).

Que el género no binario son las “personas que no se autodeterminan como hombre ni como mujer”, que la

equidad de género y la igualdad de género son como sinónimos, la diferencia es que la igualdad refiere a dar igualdad de trato a las personas independientemente de su género, y la equidad considera las diferencias entre géneros para dar a cada uno lo que le corresponde, entre lo que son sus derechos y sus responsabilidades, la justicia que se maneja en ese sentido (*Carmen, D5*).

Que la temática “hace referencia de los derechos que poseen todos, de las personas, hombres y mujeres y recibir un trato más allá del género”, de “la lucha de garantizar el acceso a otras oportunidades en el ámbito social, económico, político o doméstico” (*Carmen, D5*), y que “la igualdad de género es un derecho humano fundamental para todos”, y promoverla “es esencial en todos los ámbitos de nuestra sociedad” (*Rosa, D3*). Que en “esta parte las mujeres tenemos ciertas limitantes en muchos aspectos, por eso hay que empezar a cambiar nuestra cultura desde que somos niños” (*Carmen, D5*).

Que tenían la concepción de que las personas homosexuales “se hacían, y pues sí puede ser biológico, de alguna manera puede influir esa parte”, por lo que ahora aceptan que existen investigaciones de todo ese proceso, que las conferencias y materiales sumaron a la comprensión de los conceptos y de “cómo los podemos insertar a la sociedad” (*Carmen, D5*). En cuanto a lo mencionado, *Rosa (D3)* expresa que pudo vislumbrar “con claridad que no es nada malo, sino que ya lo traemos, porque ya se nace con esto, no es que se hagan, sino que ya lo tienen”, que tiene varios amigos que “son gay” y se acaban de divorciar, los que le han referido que, si les hubieran “permitido sus padres realizarlo desde antes, no tendrían los problemas que tienen porque afectan

a terceros, como lo son sus hijos, que se hubieran evitado que ahora piensen que ellos son los malos porque dejaron a su mamá”.

Que lo socializado, les accedió a “reconocer esa parte de la desigualdad” (*Carmen, D5*), de “la no discriminación, porque es uno de los factores más importantes para una igualdad de género” (*Rosa, D3*).

Que tiene que ver con el uso del lenguaje, como “hablar hacia las personas adecuadamente” (*Jazmín, D7*), o “llamar apropiadamente a las personas”, como dejar de usar niños y decir “niñez” (*Carmen, D5*). Lo que también tiene relación cuando los niños expresan “es que ella se lo buscó, ella tiene la culpa”, quedándose en su imaginario que “la mujer siempre es la culpable o la víctima” (*Juana, D1*).

Definen que la Coeducación es “reeducar”, teniendo una segunda oportunidad de ver, valorar, de reflexionar sobre los cambios y aceptarlos, que lo “experimentado”, “el diálogo o intercambio dialógico” que se estuvo practicando por medio de las reflexiones de las compañeras, las aportaciones, la mediación, ayudó a comprenderlo un poquito (*Nancy D2*)

Que “es un método específico educativo para la igualdad de género”, que evoca a la no discriminación, pero, para “poder coeducar, consiste en desarrollar muchas capacidades tanto en los niños y niñas a través de la educación y eliminar esos estereotipos, sobre todo, no decir para la niña el rosa y para el niño el azul” (*Rosa, D3*).

Que “es algo muy importante”, en donde es necesario “hacer partícipe a la comunidad educativa de todo esto que implica”, lo cual lleva preguntarnos, “¿qué es lo que nosotros estamos de una o de otra manera transmitiendo donde estamos inmersos?”, y que “es una de las formas en que debemos ahora tratar y ver esa parte de tanto la educación en la familia como la que se da en

la escuela”, por eso, “el rol de la familia como el rol que nosotros desempeñamos en las escuelas es muy transcendental en esta forma de educación” (*Ana, D6*).

En la “que todos son aceptados, no importando sus características, sus formas de vida, sus formas de pensar, de hacer, de actuar, todos entran”, y, en la que todo tipo de familias, “sean nucleares, unilaterales y cosas así”, son bienvenidas (*Jazmín, D7*).

En la escuela, lo aprendido llevó a la aplicación “teórica y práctica”, obteniéndose buenos resultados (*Rosa, D3; María, D4*), empezando con detectar “cómo nos van formando, de que niño es niño y la niña es niña, o el rosa es de niñas y el azul de niños” (*Rosa, D3*), y de cómo vamos cayendo en el error de respetar patrones de generación en generación”, aunque, ciertas cuestiones se tienen que “tocar con pincitas” (*María, D4*).

Que lo abordado tiene que ver con programas que se aplican por indicaciones de la estructura como el Consejo para la Convivencia Escolar (CONVIVE, 2024). En el que *Juana (D1)* recuerda que en una de las capacitaciones hicieron un ejercicio en el que evocaron cuando tenían doce años y les “bajo la menstruación por primera vez”, en el que se les cuestionaba cuáles son los derechos sexuales de los adolescentes y nadie los conocía, reflejando el profesorado “un desconocimiento impresionante”. Esto, la llevo a acordarse cuando le paso, y recibió una regañada pese que se sentía asustada porque nadie le había hablado previamente de ello. Por eso, piensa que “somos una sociedad con poca información al respecto”, y que, a diferencia de esas generaciones, ahora con otra educación lo ven con mayor confianza y tranquilidad, como sucedió con una de sus nietas que le explico con sus propias palabras a otra lo que pasará, “que sangrará”, que no asustará cuando lo viviera, todo gracias a la educación que se les ha dado (*Juana, D1*).

Que lo teórico seguirá siendo un área de oportunidad, por eso se requiere un “tumbaburros”, que han insertado muchos saberes o que los ha apropiado, pero, sigue en la

transición para aplicarlos, incluyendo a la familia, “empezando poco a poco, ya que el más complicado como siempre son los varones que tienen ciertas creencias ya machistas”, de este modo, lo primero es “insertar” o “encajar” con ellos para que entiendan y “todos estemos en armonía, porque si no, no más no” (*Carmen, D5*).

Que uno de los saberes más relevantes “es que nos debemos permitir aprender y desaprender” (*María, D4*), “que nada cierto, todo es incierto, que estamos en un mundo totalmente global, cambiante, no podemos vivir en el pasado, hay cosas que sí nos funcionaron y nos siguen funcionando, pero hay cosas que hay que cambiar” (*Jazmín, D7*). En ese sentido, “se requiere mucho estudio, mucha preparación, mucha mente abierta porque todas las cosas van cambiando de manera continua” *Jazmín (D7)*. Lo que el proyecto facilitó al promover “el cambio de opinión en cuanto estos temas” (*Isabel, D8*), abriendo el panorama y tener “una visión diferente de las cosas” (*Nancy, D2*), originado “por la dinámica, por la información y por la participación que hubo también de las compañeras” (*Isabel, D8*), “en ese poder compartir, retroalimentarnos, y tratar de ver de qué manera se pueden subsanar ciertos errores o problemitas que a veces tenemos nosotros dentro de la práctica” (*Ana, D6*).

Parte de esos cambios como profesionales es “hacer una evaluación de nuestra persona, de nuestro desempeño en lo profesional, respetar que los niños van creando su identidad sobre el tema de sexualidad”, comprendiendo “las conductas que en la actualidad los jóvenes están presentando” (*María, D4*). Y en ese ejercicio, “ser muy flexibles, aprender a aprender, y aceptar que los niños son muy adaptables, que tienen mucha decisión, que son propositivos”, y que no se trata de identificar que los niños le pegan a las niñas y castigarlos, sino llevarles a que tengan conciencia, el uso de la razón de por qué lo hacen, deteniéndose a cuestionarles. Así como “habrá quién a lo mejor quiera cambiar su sexo, y si están decididos, pues perfecto, como lo dijo Dani de que no le

gustaría tener bebés”, tanta era su seguridad que “no hubo poder humano que le hiciera cambiar de idea” (*Jazmín, D7*).

Consecuentemente, se tiene que estar a “la vanguardia” y concebirnos “como agente de transformación porque se siguen replicando estas formas en los niños de la heteronomía, la hegemonía del hombre, y si la ponderación de los varones sigue prevaleciendo difícilmente vamos a cambiar esas ideologías que tenemos” y las niñas “van a seguir siendo sometidas como tal vez en algún momento fuimos nosotras, que tenemos tantos talentos, tantas habilidades y capacidades, igual que ellos”, por eso, hay que “empoderarnos y saber que estamos en igualdad de circunstancias, posiblemente ellos tengan otros atributos por su propia constitución, que tengan un poco más de fuerza, un poco más de habilidades, pero no por eso son más que nosotros” (*Juana, D1*).

Sin embargo, todo dependerá de “la disposición de una como persona, de la actitud que muestres hacia los demás, hacia que te sigan en esto, en esta parte de ir insertando esta educación igualitaria” (*Carmen, D5*).

De ahí que, “es mejor tener apertura, conciencia y respeto”, porque no sabemos qué va a pasar en un futuro”, no se puede juzgar “pues tenemos hijos”, y eso de “la casa del jabonero es realmente literal, no escupas al cielo porque se te va a regresar” (*Jazmín, D7*), o “como se dice coloquialmente, no escupas para arriba porque finalmente todo lo que sube baja” (*Juana, D1*).

B) Acciones realizadas

Parte de lo realizado por las figuras directivas fueron, el diseño de situaciones didácticas por las educadoras (*Ana, D6*), talleres para las familias y el profesorado por parte del “Centro de maestros” del municipio, también, por una institución de salud en los que se hizo referente a “que el mismo derecho tiene la mujer como lo tiene el hombre” (*Rosa, D3*), capacitaciones para las

familias por parte del DIF (*Nancy, D3*); diferentes proyectos, como, “el de podemos ir a la Luna, donde intervenían haciendo sus cascos y todo, nunca hubo un niño que dijera tú no porque eres niña, sino había niñas astronautas”, “el de Chef, hubo niñas vestidas de chef y los niños dieron la comida”, participando todo el alumnado sin problema (*Rosa, D3*), y “socioformativos”, que tienen que ver con lo socioemocional y en los que está implícito lo de equidad de género (*Isabel, D8*).

La práctica de un “lenguaje cada vez más incluyente”, en ese respeto a la identidad de las personas, el que cuesta porque se está habituado a ciertos regionalismos, pero mínimo “ya no generalizar chicas cuando hay varones” y mencionar tanto “padres de familia” como “madres de familia” o se les dice de manera general “tutores de la escuela” (*Nancy, D2; Juana, D1*).

Se da “apertura para el uniforme” (*Nancy, D2*), buscándose colores neutros (*Jazmín, D7*), se colocaron periódicos murales, se elaboraron trípticos (*Rosa, D3*), los regalos de Navidad no se dividen para niños y niñas, en los juegos no se fomenta la distinción de roles, por ejemplo, “las niñas pueden ser el lobo” (*Jazmín, D7*).

En las actividades pedagógicas se evita segregar por sexo (no se hacen filas de niños y niñas), se involucra a todo el alumnado, fomentando que tienen el mismo derecho de hacer las mismas cosas (*Rosa, D3; Isabel, D8; Jazmín, D7; Carmen, D5; Ana, D6*).

En los recreos, se limitaba al alumnado, a los niños les instruía que no corrieran porque iban a lastimar a las niñas, y a las niñas que no podían correr con los niños, ahora “se les deja libres”, pudiendo usar materiales didácticos que se les presta en ese horario, porque, en

los ambientes de aprendizaje ni modo que las niñas estén en un lado y los niños en otro, cuando tiene que estar dialogando juntos, intercambiando, o sea todo eso que viene en los programas de estudio, en la ley, en el artículo tercero constitucional, por lo que aún nos falta mayor cultura, empatía (*Carmen, D5*).

Mucho de lo realizado en las aulas fue por lo requerido en la ECIG y con las estrategias alusivas a los 25 de cada mes en las que se concientiza al alumnado (*Isabel, D8*), conjuntamente, se adicionaron otras al Programa Escolar de Mejora Continua¹⁰⁶ (PEMC) en las que “primero se sensibilizaría a los docentes, segundo, se bajaría a la práctica, y tercero, se proyectaría a la comunidad” (*Carmen, D5*).

En los bailables, las niñas pueden ser parejas, al principio se “quedaban, así como ¿qué no es un con un niño? y se echaban a correr a atrapar a uno porque se acababan”, pero al intervenir la directora con la docente “diciéndole que podían bailar entre ellas, que a lo mejor hasta coordinaban mejor”, modificó la organización (*María, D4*).

Han evitado decorar con imágenes sexistas el baño, pueden entrar a cualquiera, usar los lavamanos indistintamente, y los colores de los gafetes para controlar la salida son neutros, sin etiquetas del rosa de niñas y el azul para niños, o el letrero de niña y niño (*Jazmín, D7; Carmen, D5; Rosa, D3*).

Para *Nancy (D2)* el cambio en los sanitarios es complicado, la normatividad, hace repensarlo a fin de prevenir problemáticas, “si fuese algo normal, de que no pasaran esos temas de acoso y situaciones de ese tipo, no habría ningún inconveniente, pero sigue habiendo esa barrera”. Aunque, para otra, esto posiblemente se deba “más por las personas adultas”. Cuenta, que un niño estaba en el baño y empezó a gritarle a su maestra porque quería papel, entonces, iba pasando una niña de primer año y se metió normal al baño de los niños y le dio la canastita que contiene papel higiénico, pero, el niño le dijo “¡salte, salte!”, contestándole que no se iría hasta que le regresara

¹⁰⁶ Este documento es un símil a una planeación institucional, puede consultarse la siguiente liga para más información: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMP15xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf>

el papel que le presto, observando que esta situación refleja que no “es nada malo de que puedan entrar a un mismo baño” (*Rosa, D3*).

En dos escuelas organizaron “un torneo de fútbol” o “un mini mundialito” (*Carmen, D5; Isabel, D8*) en los que se procuró combinar niños y niñas, “no separando, sino incluyendo”, en la que una docente tuvo disposición para ser “mujer arbitro” (*Isabel, D8*).

En ambas, el profesor de Educación Física mostraba resistencias para que las niñas fueran parte de los equipos, a razón, de que tienen esa idea o concepción de que el fútbol es sólo para niños, pero que, si querían, las ponía de porristas, por lo que las directoras intervinieron cuestionándolo “¿cómo sabe que el fútbol no es del agrado de las niñas?” (*Isabel, D8*). Al final, terminaron instruyendo a los profesores que “no se separaría a las niñas de los niños, que iba a hacer general” (*Carmen, D5*).

En ese sentido, una de las tareas pendientes es sensibilizar al profesorado de Educación Física “porque no aceptan ciertas situaciones”, y cuando el personal docente salga a la clase con ellos, observen que no les separe, que les implique, que “si van a levantar una llanta, por el hecho de ser niñas, pues claro que lo pueden hacer, obviamente no se va a abusar del peso, pero hay que buscar la manera en que todos puedan hacer las mismas actividades” (*Carmen, D5*), y que, si las niñas quieren jugar fútbol, lo hagan, porque “aquí todos juegan” (*Jazmín, D7*).

Por tanto, esta acción se volvió una oportunidad para modificar “ese chip, crear esas conciencias y sensibilizar a la comunidad”, llevara “un tiempo porque es algo que va a costar quitar, pero por algo se está empezando” (*Isabel, D8*).

Otra intervención atinada es la que se dio con Dani, “las cosas a veces pasan por algo” y el proyecto “cayo como anillo al dedo”, en el “momento justo cuando más lo necesitaba la pequeña,

o bueno, pequeño”, el que dio pauta y confianza para la solicitud de acompañamiento y que la directora se “abriera” para platicar lo que realmente sentía, pensaba y hacía (*Jazmín, D7*).

Que existieron críticas, de “¡ay no es cierto!, es que cómo creen, eso no es cierto, están estereotipando”, pero “al fin y al cabo, los aciertos fueron más, las cosas positivas dieron mucho más sentido a todo eso que estaba sucediendo, y ahí cobro relevancia la investigación porque dio la oportunidad de decir, saben, sí es cierto”, por lo que

hay muchas cosas que educar, pero no nada más es educar a los niños, ellos llevan muy bien sabido lo que quieren, lo refirió el psicólogo, la casa violeta, la casa gaviota del SNTE¹⁰⁷, o sea, que el niño estaba perfectamente sabido que no había ninguna persona, ningún adulto ahí ingiriendo hacia una decisión, cuando como docentes decíamos sí, es que alguien le está influyendo en su cabeza,

cuando pueden ser “otro tipo de cuestiones biológicas, físicas, emocionales, son muchas cuestiones, o solo es decisión de decir sí quiero porque a mí me gusta y ya lo traigas en tu genética” (*Jazmín, D7*).

Juana (D1) en una reunión con supervisoras llevó a “una chica trans que se hizo la operación para convertirse a mujer”, con la intención, de “poder entender desde alguien que había vivido toda esa violencia”, percatándose que empataba perfectamente con las películas sugeridas en el GDCC, porque ella compartía, que no tiene por qué hacerse adecuaciones, solamente pedía que la aceptaran como persona, que independientemente de su condición, es una persona, un ser humano y que la respetaran como tal, que únicamente reclamaba que la gente evitara humillarla, estigmatizarla, hacer prejuicios, lo que incluso sufrió con su familia, lo que asombró a las supervisoras, las cuales pudieron comprender un poco más lo de Dani, porque estaban “en esa

¹⁰⁷ Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)

discusión de qué vamos a hacer con Dani, qué adecuaciones tiene que hacer, cómo se tiene que comportar, estando en esa ignorancia de cómo la docente tenía que tratar a la niña o el niño”.

Con las familias, se tuvo un primer acercamiento para explicarles que no se darían separaciones (*Carmen, D5*) y “esta parte de la coeducación, de la igualdad” (*Ana, D6*).

Se les invitaba a participar en todas las actividades, como los bailables que presentan al alumnado, y pese a que hay papás que prefieren que sea la esposa, el profesorado les motivó para que se incluyeran, guiándolos y apoyándolos, y aunque pocos, si hubo quienes se integraron (*María, D4*). Al igual, que cuando pintaron la escuela sólo dos papás fueron, estos nunca dijeron que les prepararían la pintura u otra cosa a las mujeres, al contrario, las madres cargaban, preparaban la pintura, ahí se derrumbó esa creencia “tú eres más fuerte o más débil, sino que todos somos iguales” (*Rosa, D3*).

Además, se tiene apertura para recibir diferentes tipos de familias como “mamás que son parejas mujeres”, o el caso de la que acepto la propuesta de convivir con otra mujer y su esposo, porque todo esto es un similar “a las personas que son lesbianas, o bisexuales o transexuales que deciden vivir en pareja y son discriminadas” (*Jazmín, D7*).

Que de cierta manera se inmiscuyó a “los padres” (*Ana, D6*), lo que ha llevado a generar “padres con más cultura hacia lo que es una igualdad de género” (*Rosa, D3*), porque “sabemos, que los niños adoptan ideas de los adultos” (*Jazmín, D7*) y “es importante incubar esa idea desde nosotros, junto con las docentes y los padres de familia para que todos vayamos en la misma línea, porque si no, habría un choque para los cambios”, consiste en “subirnos al mismo barco”, es “como cuando vendes un producto, primero tengo que estar convencida de que sirve, de que lo estoy usando y me está funcionando, para poderse vender a alguien y este lo compre” (*Nancy, D2*).

En cuanto el profesorado, estos, “reciben normal”, aceptando y tratando de manera igualitaria y respetuosa al alumnado (*Rosa, D3*). Por eso, “la importancia de la apertura de mente con la que hay que contar” (*Jazmín, D7; Carmen, D5*) y “tener el conocimiento” (*Carmen, D5*), tratando de cambiar la perspectiva reconociendo que en la que en la actualidad es ineludible empezar preguntando cómo quiere que sea llamada la persona, que llegarán parejas de mamás o papás a la escuela y deben recibir el servicio, por lo que se “trata de quitarnos miedos y temores para abordar a esas personas que son exactamente iguales a nosotros” (*Juana, D1*).

Se encuentran “en ese proceso de transformación”, se hacen círculos de estudio porque “se debe estar preparados para ello, tener esa apertura para promoverlo en la comunidad”, ponderando “la igualdad, la equidad de oportunidades para todos y todas, y sabernos respetar mutuamente” (*Isabel, D8; Rosa, D3*), “lo que llevará tiempo”, pero hay que ir apuntalando y ser innovadoras (*Isabel, D8*), y más aún, cuando “las educadoras a veces hacen como tipos estereotipos y dicen de las niñas ¡ay mira cómo viene!, ¡mira cómo está! (*Rosa, D3*).

Todo lo anterior condujo a “buenos y grandes resultados” (*María, D4; Rosa, D3*), se ha promovido la erradicación de la discriminación en la comunidad (*Carmen, D5; Rosa, D3; María, D4*), se respeta la opinión sobre el tema y las preferencias de las personas (*María, D4*), “los niños se integran más”, no han tenido ningún abuso o acoso dentro de la escuela y tienen “mejores relaciones dentro de toda la comunidad escolar” (*Rosa, D3*).

Los “padres de familia” son más empáticos, tienen más consciencia y no dicen que su esposa, o las niñas, no hagan esto porque son mujeres, asimismo, en sus opiniones “decían que anteriormente era un patriarcado, en el que ellos mandaban, y que ahora ven normal de que la esposa les ayude o ellos estén en la cocina, así que, si han existido cambios en el plantel” (*Rosa,*

D3). Y pese a que parecieran “acciones pequeñas”, los cambios se van reflejando “en cuanto los papás van integrando esa normalidad que les proyectamos en la escuela” (Nancy, D2).

Asimismo,

significó un cambio radical, primero, el tener el conocimiento, segundo, el de la aceptación, y el tercero, buscar la solución aquí en la escuela, buscar esos cambios en distintos ámbitos, tanto sociales y la interacción que se tiene sobre todo con las madres, los padres de familia para que estén en la disponibilidad de hacer esos cambios y de hacer esos ajustes (Carmen, D5).

El proceso de cambio con las familias y con el profesorado es una talacha, es lento, de paso a paso, pero se está actuando (Carmen, D5) “cada quien desde su trinchera hace lo que corresponde” (Isabel, D8), y se ha comprendido, que “independientemente de lo que tú quieras o tus ideologías” (Juana, D1), se deben “quitar esos estereotipos que están muy arraigados, para ir cubriendo esa vieja escuela, así como un eclipse, de poquito a poquito” (Carmen, D5).

Coinciden que facilita la implementación de acciones dentro de la escuela el tener experiencias personales, porque es complicado para quien no lo ha vivido (Jazmín, D7; Carmen, D5), y si se plantean “desde arriba” a los centros de trabajo (Carmen, D5).

Juana (D1) piensa que la razón de que deben ser impulsados desde la estructura educativa es que cuesta más hacer innovaciones sin el apoyo de las autoridades, sin ser pesimista, ejemplifica, que se solicita que se hagan después de hacer un doctorado, “como colectivos tal vez pudieran tener esa iniciativa ahora con la autonomía de gestión, sin embargo, para promover un proyecto de este tipo se necesita mucho tiempo para organizar, planear, definir objetivos”, y “todo mundo, o por lo menos, en un gran porcentaje, aluden a eso por la carga administrativa, la que quita mucho tiempo para hacer acciones que van directamente hacia el beneficio de los niños y de las niñas”, debido a que todo se enmarca a los objetivos institucionales.

Por lo que, “la autonomía de gestión se anula”, “si la hubiera, se pudiera emprender este tipo de proyectos desde la necesidad, desde lo real que requiere la comunidad escolar, incluyendo a los padres”, sólo así, “verdaderamente habrá una transformación de esos ideales, en esas consciencias, pero es difícil” (*Juana, D1*).

C) Impacto de la Estrategia Curricular en Igualdad de Género (ECIG)

Ligado a lo anterior, una muestra fue la ECIG o el “librito rojo”¹⁰⁸, el que permitió trabajar ciertas actividades que propiciaban “ir erradicando ciertas culturas, ciertos tabús que existen” (*Carmen, D5*), y pese a que el cuadernillo para el alumnado estaba planteado para los terceros grados, se involucró a todo el personal y se adecuaron actividades para los segundos y primeros años (*María, D4; Isabel, D8; Rosa, D3*).

El proyecto “fue una muy buena iniciativa ahora con esta parte de la presentación de la ECIG”, el que coadyuvó a que se sintieran “encaminadas en el tema”, “seguras”, con un “plus” para poderlo ejecutar (*Carmen, D5; Rosa, D3*). Esto por varios motivos, entendían mejor en qué consistía, estaban realizando acciones previas a la indicación relacionadas con la perspectiva de género, estando “un paso adelante” (*Nancy, D2*), contaban con “una base” o “herramientas para poder bajar la información y poder direccionar”, debido a que, si no lo hubieran apropiado o tuvieran esa sensibilidad, no podrían “transmitirlo a los demás” (*Carmen, D5*).

Conjuntamente, las sesiones posibilitaron “aterrizarlo al contexto, porque van a llegar de la UNESCO, del gobierno”, pero todavía se tiene que adecuar a “las características y necesidades de los niños y de la comunidad en general” (*Ana, D6,*). Así, la Estrategia fomenta “la igualdad de

¹⁰⁸ El libro para docentes que orientaba cómo trabajar la ECIG es de color rojo

género, la cultura de la paz y los derechos humanos”, por lo que, siguiéndola, implícitamente se aplica lo debatido en el Grupo de Discusión (*Carmen, D5; Juana, D1*).

La ECIG es una “buena propuesta” ligada a “las metodologías que se proponen en la Nueva Escuela Mexicana y con el plan y programas de estudios 2022, los que incluyen los principios de inclusión, equidad, participación y esta parte de la equidad de género” (*Isabel, D8*).

El que este pensada “desde arriba” o “por parte de la estructura” (*Juana, D1; Isabel, D8*), denota, “la situación actual en la sociedad mexiquense, tantos malos tratos, feminicidios, tantas violaciones de todo tipo a las niñas” (*Juana, D1*); que “hay mucha discriminación en diferentes factores de la sociedad”; y “que responde a situaciones importantes, como la violencia, la atención a la salud y la igualdad de género que son algo acorde a nuestra actualidad” (*Isabel, D8*).

Entonces es necesario que el Departamento cobije este, y otros proyectos, “que de alguna manera aportan y fortalecen lo profesional y lo personal”, el libro rojo señala una hora de trabajo a la semana por eso no puede “dejarse sin atender, hay que echarlo a andar porque lejos de ser una carga, es un aprendizaje” (*Carmen, D5*), y cuando “viene desde arriba, se respeta”, es como cuando instruyen entrar a un webinar a tal hora, aunque no se pueda, se “entra”, el respaldo de las dependencias daría más riqueza al o los proyectos”, asimismo, que permita que se contextualice según la situación específica de cada escuela (*Rosa, D3*).

A “lo mejor antes de la ECIG, muchas no le tomaron la importancia que esto tiene en este momento”, pero al ser una indicación de parte del Gobierno del Estado, y “una instrucción por parte del departamento”, se tiene que “acatar por todo lo que están padeciendo esas comunidades vulnerables”, por eso no queda sujeta a voluntades, asimismo, que se fue “una persona visionaria” por contar “con mayor dominio del tema”, visualizando las problemáticas existentes respecto a “esa transformación social” (*Juana, D1*).

Asimismo, que “nuca se pensó que iba a llegar un libro”, decían otras personas, “es que Erika quiere cambiar nuestras perspectivas”, pero ahora, la vida daba un “¡Ándele!, lo tienen que llevar a fuerza, por lo que todo sucedió en su justo momento” (*Jazmín, D7*).

Y “como paso con el COVID, es para tenerlo de por vida, que se queda aquí, pero lo más importante es que sigan realizando acciones que lleguen al bienestar de toda la comunidad escolar”, para que no pase lo del libro de equidad de género en preescolar¹⁰⁹, que era una buena estrategia, pero a muchas no les gustó y lo suspendieron (*Rosa, D3*).

Sin embargo, señalan que el que llegará de forma impositiva hace que se pierda el interés de aplicarla por iniciativa, deberían de prever que “las personas son diferentes, aprenden diferente, tienen estilos de aprender, de actuar, pensar y sentir, no todas son estrellitas, y si como jefas o como administrativos o directivos no lo aprenden, se van a topar con pared”, el asunto es buscar estrategias de persuasión para mediar y eso se subsane (*Jazmín, D7*).

Algunas figuras directivas quedan en que vincularan la ECIG en su proyecto institucional, incluyéndola de manera transversal, porque, aunque no es obligatoria, es “un programa de apoyo” que se puede atender de manera transversal para favorecer aprendizajes (*Ana, D6*), y ante tantos programas que se piden aplicar que “llegan como exigencias”, se pueden insertar cuando se esté “planificando y planeando” para no trabajarlos de manera aislada (*Isabel, D8; Ana, D6*).

Pero, para ello, las “instituciones deben ponerse a la vanguardia” (*Juana, D1*), entender cómo trasciende de manera positiva o negativa lo que hacen, “tan sólo, empezar por el entorno o la comunidad a donde pertenece la escuela” (*Ana, D6*), y los docentes, “estar actualizados y

¹⁰⁹ El libro al que se refiere es “Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar”, el que puede consultarse en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>.

preparados para responder a estas demandas o situaciones por el bienestar de todos y cada uno de los niños porque tenemos que garantizar la inclusión, la equidad y la igualdad” (*Isabel, D8*).

Así, “con el documento ya se tiene un poder impresionante, pero lo que nos limita es nuestra ideología”, por ejemplo, una supervisora cuestionaba cómo los baños van a ser para niños y para niñas, o para jóvenes, pensando en secundaria, que esto, lo que ocasionará, son “más embarazos”, lo que “refleja sus prejuicios”; y si no intentamos “experimentar y ver qué sucede” se podría perder la posibilidad de que se genere “más respeto entre los niños y niñas, o simplemente no pasará nada, pero nuestra mente da por hecho que llevará a embarazos”, “cuando hay muchos embarazos adolescentes por la falta de la educación”, por lo que implicaría trabajar a la par muchas cosas, como “generar consciencia de las señoritas y jóvenes para evitar esos embarazos no deseados” (*Juana, D1*).

D) Importancia de las figuras directivas

Ergo, “depende del líder y de su equipo de trabajo para que una escuela funcione al cien, que los padres se involucren, la asistencia de los niños sea permanente y la igualdad de género sea promovida” (*Rosa, D3*).

Por eso, “es muy influyente”, porque “mucho de lo que proyecte, hable, actúe o represente se ha de reproducir”, si la autoridad es normativa, autoritaria y tradicionalista, por supuesto que los y las que “estén en su responsabilidad van a ir en esa línea, en tanto la mayoría repiten esos paradigmas” porque se tiende a proceder como lo hace el inmediato (*Nancy, D2*), entonces, “si esas mentes están cerradas o son cuadradas” (*Jazmín, D7; Nancy, D2*), “seguramente así se repetirán” (*Nancy, D2*), y más, cuando en el gremio “se tiene a alguien que admiras”, aspirando a ser “así algún día”, así que, “el que se trabajen temas como lo de género, tiene que ver con el comportamiento del directivo” (*Nancy, D2*).

De este modo, si existe negación en las directoras o supervisoras, hasta para la escucha (*Rosa, D3; Juana, D1*), no se puede transformar y “ahí hay un problema fuerte” (*Juana, D1*), este tipo de proyectos ayudan a la sensibilización, pero aún se escuchan comentarios “fuertes” de “Dios nos hizo niñas y niños” (*Rosa, D3*), o el “no creo que exista eso, es algo que no creo” (*Jazmín, D7*) todo ello originado por tabús y prejuicios.

El que por desconocimiento no tengan esa aquiescencia, lo único que van a ocasionar es que “van a cerrar y limitar a los demás”, porque, cómo se promovería la transformación, cuando la “actitud negativa se transmite con mucha más facilidad, se es el ejemplo”, y cuando quieran convencer al profesorado exigiendo que participen, en caso de que sea una indicación, cómo les persuadirán si continuamente demuestran su oposición, “es incongruente” (*Juana, D1*).

Entonces, ese tipo de directoras van a tener

una escuela gris, que cuando llegue un niño con discapacidad, van a decir no, no lo quiero, no cuadra con los demás, y si es un niño trans, ¡ay no, tampoco!, porque qué difícil, cómo lo voy a cuidar, no sé cómo hacerlo, eso no está bien, eso se debe corregir. (*Jazmín, D7*)

Aunque “habrá sus excepciones, quien sea un versus donde el docente ponga el ejemplo a la autoridad, pero pocas veces se ve esa accesibilidad de cambio” (*Nancy, D2*), comúnmente “las educadoras jóvenes son más abiertas a los cambios que las que tienen muchos más años” (*Carmen, D5*).

Por ende, el equipo directivo “puede generar transformación, pero todo depende, de la ética profesional, de esa actualización y preparación”, como sucedió al participar en las sesiones, que dieron idea de cómo explicarle a las y los docentes con miras a que entiendan que no es personal sino “que vienen desde arriba” (*Nancy, D2*), y “en la medida en que respete las diferentes formas

de pensar, de sentir, e inclusive hasta de los estilos de enseñanza que tiene cada una de las compañeras” (*Isabel, D8*).

El “incidir con las chicas” es indispensable, pero ese involucramiento estriba en que no lo tomen como “algo impositivo” (*Ana, D6; María, D4; Rosa, D3*), empezando con las visitas a grupo donde “no se sientan fiscalizadas”, porque, así como “ellas necesitan ayuda, también el directivo puede necesitarla” (*Ana, D6*), de tal manera, que se sea “acompañante” (*María, D4; Carmen, D5*), dialogando, escuchando sus opiniones y propuestas, “sin imponerles una línea”, siendo empáticas, y si es necesario “jalarlas”, que sea “con cortesía, no con malos tratos o amenazas de que se le hará una amonestación” (*Carmen, D5*). Asimismo, compartir espacios de aprendizaje para que digan “¡ah, pues entonces voy a aplicar esta estrategia” (*María, D4*), ya que eso permite “tener liderazgo de convocatoria” (*Carmen, D5*).

De este modo, “ser un líder democrático”, porque no se tiene “la verdad absoluta”, conociendo su punto de vista para valorar las problemáticas, buscar soluciones, y tomar en conjunto “mejores decisiones” (*Carmen, D5*). Explicándoles “la importancia del tema para que no lo tomen como la directora solo quiere mandar”, sino “que se tiene que hacer así”, que “se debe incluir, porque deciden en el aire y siguen casadas con cosas que ya no pueden ser” (*Nancy, D2*), llevándolas a la reflexión de “¿qué les parece?, ¿lo vamos a hacer?, creen que funcione o no funcione” (*Rosa, D3*), y si es el caso, cuestionarles “el por qué no quieren hacer esa transformación” (*Carmen, D5*).

Y, cuando “algo no esté adecuado o no responda a lo que se tiene que trabajar”, puntualizarles que existen documentos, como los planes y programas, que no se pueden dejar de lado, que, al ser profesionales, por norma y lineamiento “se deben hacer como se piden y solicitan”

(Ana, D6; María, D4; Carmen, D5), radicando ahí la relevancia de ser también “líderes pedagógicos” (Carmen, D5).

Por ende, el profesorado requiere ser formado en la temática para no estar “en pañales” sobre estos conocimientos cuando es “profesional de la educación” (María, D4), y se involucre (Ana, D6), se “sume a este tipo de proyectos y pueda aportar algo a la institución” (María, D4), porque “finalmente son los que tienen el mayor acercamiento con los padres de familia y con los alumnos” (María, D4), los que son “nuestra razón de ser y es a donde se tendría la posibilidad de ir cambiando, porque con un adulto es más difícil por todo lo arraigado” (Isabel, D8).

Aunque, con las docentes “la experiencia requiere ser más práctica” porque “a estas alturas de la vida todavía sufren mucha violencia familiar y psicológica de sus esposos, aceptando tanto su condición, que no hacen nada” y “no se dan cuenta que están siendo maltratadas”, ahí hay que iniciar con las compañeras, lo que corresponde a la directora o supervisoras (Juana, D1).

Por esa razón, el que “como supervisoras y directoras se vaya un paso adelante o se esté a la vanguardia” ayudaría porque se les diría “miren, estuvimos checando y valorando este material, pero ustedes qué aportan para enriquecerlo, o qué plus le darían para que las actividades que imparten en el aula y generan aprendizajes en el alumnado lleven a mejores resultados” (María, D4). Igualmente, abonaría, que “mínimo un docente y el directivo” se capaciten para que como equipo puedan ir “construyendo juntas” (Ana, D6). E inclusive, vayan “más allá” de la información que se brinda en los cursos y continúen indagando (Juana, D1)¹¹⁰.

Algo similar sería con “la comunidad escolar”, educar al respecto porque “los padres son más complicados” (Carmen, D5). No obstante, aminorar esas resistencias, también dependerá del

¹¹⁰ Juana (D1) compartió que estaba por terminar un curso de lenguaje inclusivo para usarlo en sus discursos y escritos.

trato que se les dé, “del impacto que como líder se tenga o se haga” (*Rosa, D3*), “de la empatía, de esa comunicación asertiva, de la habilidad de los directivos para ir profundizando más en el tema”, y sobre todo, del respeto si un “padre de familia nos rebasa”, mostrando su actitud de enojo o rechazo dando a entender “que no se va a lograr tan pronto el convencimiento”, ahí lo viable, “sería enfocarse en los demás e ir sumando más y más personas a que puedan cambiar esa forma de pensar” (*María, D4*). Ya que “cuando se respeta al otro, aceptándolo con las características que tenga, eso nos hace una sociedad más armónica” (*Juana, D1*).

Así, para hacerles frente “a los padres de familia, los docentes tienen que prepararse y empezar a cambiar las actitudes, siendo amables, para que no digan ¡ay que payasa!, porque se puede tener más con miel que con hiel en todos los sentidos” (*Jazmín, D7*).

La formación sobre la temática permite acceder a “otra visión, la que facilita la transformación”, por ejemplo, si llega a la escuela una pareja de lesbianas estar pendiente de que “se integren de la misma manera que cualquier otra” (*Nancy, D2*).

Sin embargo,

mientras no se pierdan y tengan siempre presente el papel que juega la escuela y el impacto que se puede conseguir a través de las acciones en la comunidad y en la sociedad, o como lo dicen las autoridades, si se alcanza a impactar a las familias, a lo mejor no a un cien por ciento, pero se llega a cambiar esas consciencias, esos pensamientos y esas formas de ver, en este caso, transformar esos pensamientos en cuanto la equidad y la igualdad de género, pues va a ser un gran beneficio y un gran logro. (*Isabel, D8*)

Por lo tanto, las autoridades deben “tener apertura de su mente”, reflexionando sobre “cuántos niños se han ido son haberlos identificado, sin haberlos podido auxiliar, guiar, encaminar, porque entre que aceptan o no la situación los papás, viven, o pueden vivir, reprimidos toda su vida” (*Jazmín, D7*).

Aceptando, que pueden dificultar los procesos de transformación, “a veces no entienden a los de abajo”, “pierden el piso” (*María, D4; Jazmín, D7*), “esa sensibilidad, la humanidad, la esencia y no se ensucian las manos, por ejemplo, pocas son capaces de meterse a tomar grupo”, no identifican que “una cosa es estar en el escritorio y otra la realidad” (*Jazmín, D7*). Por tal razón, no deberían poner “ese tipo de obstáculos cuando ocupan un nivel jerárquico”, dicen, “es que las docentes y las directoras tienen que innovar”, pero para eso, se debe “perder el miedo para llevarlo a la práctica”, es triste darse cuenta de que “una de las principales barreras somos nosotros” (*María, D4*).

Si bien es difícil modificar “muchas cosas como autoridades”, porque “se tienen límites de intervención, son seres humanos”, lo relevante es asumir el compromiso y actuar “hasta donde las propias fuerzas permitan” (*Juana, D1*).

Siendo relevante para impulsar de la transformación, la colaboración de personas que, como en este proyecto, “van orientando, compartiendo ideas para aplicar con las educadoras o padres de familia, lo que sirve mucho” (*Carmen, D5*), y sugieren que se accione, no quedando más que experimentar en colectivo la forma en que pueden empezar a realizarse (*Rosa, D3*).

Finalmente, las figuras directivas son clave para la transformación, tanto, que pueden generar procesos de mejora como *Rosa (D3)* que “es una excelente líder que ha transformado y sigue transformando su escuela” (*Jazmín, D7*), *Carmen (D5)* que invitó e incitó a sus compañeras cuando estuvo designada por la jefa de sector como responsable de zona, que, al sentirse interesada, se los transmitió, incitándolas a inscribirse y por eso todas se anotaron, y la jefa de sector, por la promoción al proyecto, su accesibilidad, si bien lo hizo “con sus reservas y dudas por su rango”, lo impulsó (*Jazmín, D7*).

Pero pueden actuar, al contrario, y obstaculizar las iniciativas de innovación y participación. Por ejemplo, “llego la supervisora, y costó trabajo, como que de alguna manera a veces nos limitó un poco” (*Carmen, D5*), hay otras que se expresan “¡viva el amor!, las personas LGBTI, bla, bla, pero al preguntarles ¿cómo los apoyas?, contestan, mis escuelas son inclusivas, aunque, siguen separando niñas y niños, se etiquetan baños y afirman que no deben compartirlos por juegos sexuales entre ellos” (*Jazmín, D7*) y “puedes hacer modificaciones, pero si llega la supervisora y señala es que no, es que deben señalar baños de niñas y niños, no pueden permitir esa parte, ni las niñas pueden traer pantalón, porque el preescolar es fundador de la personalidad, de que la niña deber niña y el niño, niño”, se vuelve “un trabajo tirado nuevamente”, demostrando “su poca sensibilidad, su ignorancia” (*Jazmín, D7*).

En cambio, para otras situaciones dicen “resuélvelo” dejando solas a las directoras, e irónicamente, después resulta que “todo es culpa del director”, así que, “deberían tener una mente abierta, permitiendo que se arriesguen realmente”, sin buscarle “tres pies al gato” porque entonces “terminan siendo no funcionales” (*Jazmín, D7*).

E) Alcance de la participación

Para las figuras directivas las sesiones del GDCC fueron “buenas y viables” (*María, D4*), “muy adecuadas, se motivaba la participación, a que se comentara y discutiera sobre el tema”, y “aunque hubo quién hablo más o habló menos”, se daba el dialogo, e incluso, solo escuchando a “las que tienen mayor conocimiento”, aprendieron (*María, D4; Carmen, D5; Nancy, D2*).

Permitieron “cuestionar muchas cosas”, como sus “verdades absolutas” (*Juana, D1*), practicar “la escucha”, lo que fue un factor importante porque “hubo pelea de ideas, pero eso fue la parte interactiva” (*Jazmín, D7*); “existiendo un gran debate”, y pese a que pensaban distinto, se llegó “a ciertas conclusiones, el tener empatía y romper con los estereotipos” (*Rosa, D3*).

Que les enseñó “a escuchar y a expresarse de manera diferente” (*Juana, D1; Ana, D6*), que las personas “hablan desde sus vivencias, experiencias, lo que es respetable” (*Juana, D1*). Que de todas se aprende, unas no tan comunes, “pero dieron idea de que, si llegará a pasar un caso u otro de los que experimentaron las demás” sabrían “cómo actuar, qué decisiones tomar o qué acciones hacer” (*Nancy, D2*).

Que se pueden tener “puntos de vista personales, pero estos se enriquecen con otros que son diferentes”, y al modificarse las propias ideas, se genera “un pensamiento más flexible y menos cuadrado”, que al finalmente evita, algo que regularmente se practica a nivel de autoridades “la imposición de su voluntad” (*Juana, D1*).

El que se compartieran experiencias y acciones les “ampliaba el panorama” para planear en lo futuro (*Ana, D6*), y que fueran “de compañeras de diferentes ámbitos, de diferentes contextos”, “enriqueció y retroalimentó” (*Isabel, D8*) porque imaginaban cómo podrían llevarlo “a su escuela, con padres de familia, docentes, en la comunidad, o sea, transformaban yendo más allá de lo que se escuchaba, al decir ¡ay!, yo también lo puedo hacer” (*Carmen, D5*).

Los videos sirvieron para entender “de una manera divertida e interesante” la temática, “dejaban pensando mucho”; y los que no se llegaban a comprender porque no se está familiarizado en el tema, “exigía volverlos a ver” (*Juana, D1*). De estos, las lecturas y las imágenes, “pueden salir muchas cosas, inclusive interiores o personales”, “las que se pueden usar con las docentes para sensibilizarles” (*Carmen, D5; Ana, D6*). Una directora recuerda “el meme de bienvenidos a la reunión padres de familia y en la imagen eran puras mamás”, el que le “quedó super marcado debido a que a veces se utiliza un lenguaje que no es ad hoc” (*Nancy, D2*).

La bibliografía proporcionada fue significativa (*Ana, D6*), facilitó hablar de esos temas con el personal docente” (*Nancy, D2*), “a tener ese debate, pero con fundamentos” (*Rosa, D3*) y a

profundizar en el tema que se veía en otros espacios (*Isabel, D8*) porque está en boga, por eso, orientó, y orientará, las “acciones o actividades” (*Ana; D6*).

La coordinación fue “buena, dispuesta” (*María, D4*), demostrado tener el “dominio del tema”, dando propuestas de actividades (*Isabel, D8*). En donde se vio un “crecimiento”, porque en otros contextos se tomaba “el micrófono todo el tiempo y no se cedía la palabra” pese a la solicitud de permitir a otras personas participar, en cambio, en las sesiones, se notó que se “aguantaban las ganas de participar, lo que permitió escucharnos” y darnos la oportunidad de que “se aprende de las chicas, aunque sean muy jóvenes o muy viejas, siempre se aprende de las demás”, lo que fue una “gran fortaleza” (*Juana, D1*).

Que se tuvo “una participación activa, porque se estuvo guiando, dando la pauta hasta en los temas que se fueron dando en cada sesión” (*Isabel, D8*). Lo que más “prevaleció fue el hecho de compartir, de estar en esa unión con ellas”, prácticamente se fue “una compañera más”, que fue lo que se propuso desde el inicio, lo que significó “algo, muy, muy grato para todas”, y se comprendió que “lógicamente como moderadora” se proporcionara “un poquito más de esa retroalimentación teórica” (*Ana, D6*).

Al igual, que “en la dinámica se hacía mucho pensar, que era parte de problematizar la realidad”, lo que a *Juana (D1)* le “dejó mucho beneficio” porque antes “normalmente asentía” sin analizar las propuestas, ahora antes de tomar una decisión se cuestiona “qué tan buena o no pudiera ser para el equipo” y “ve los pros y contras”, por eso “ahora ya no con tanta facilidad” acepta.

El que desde un inicio se diera a conocer el fundamento del proyecto, el “cómo se iba a desglosar y cuáles eran principalmente los temas, como lo de igualdad de género, los estereotipos, la empatía, nos integró como equipo”, asimismo,

había algunas que teníamos problemáticas, de algún hijo o algo, y esto ayudó a sacarlo; o alguna compañera que tenía dentro del plantel un niño, eso no nos hizo asombrarnos, sino al contrario, ver que gracias a lo que se estaba realizando esa niña iba a poder ser un niño feliz. (*Rosa, D3*).

Se sintieron “valoradas”, “en el mismo canal yendo hacia un objetivo o fin en común” (*María, D4; Isabel, D8*), “no juzgadas” (*Jazmín, D7*), “tranquilas” (*Carmen, D3*), cómodas, no presionadas, a gusto, capaces o preparadas en el tema, posiblemente “no al cien porque cada vez hay cosas nuevas”, pero “satisfechas con los resultados”, “en una posición igual a la demás”, identificadas con las experiencias o aportaciones que relataban las demás (*Nancy, D2; Isabel, D8; Ana, D6*), cobijadas por otras como *Carmen (D5)* que al exponer su situación de su hijo, *Rosa (D3)* le marcó para darle ánimos. Igualmente, en confianza para hablar de su personalidad, de su familia, de su origen, (*Nancy, D2*), y de exponer “que por ahí no iba” (*Jazmín, D7*).

Nancy (D2) comparte que inicialmente “no venía con una expectativa plena, venía como a ver qué aprendía, sin esa apertura”, terminando contenta porque el GDCC cubrió sus expectativas; *María (D4)*, que estaba cansada de la virtualidad, pero “que a medida que se iban teniendo las sesiones, aprendía y adquiría conocimientos”.

Juana (D1) que “no estaba interesada en el tema”, pero se solidarizó en participar en la investigación porque en un momento pasó por un proceso formativo similar, pero que, “si hubiera sabido la importancia de este tema”, jura que las hubiera convocado tal manera que no hubieran sido ocho o seis personas, sino mínimo treinta, porque ahora entiende la situación de las mujeres y “más de las comunidades de las zonas que están un poquito alejadas del centro del municipio, que por su nivel cultural o porque es parte de su normalidad, o han mamado esa forma de vida”, viendo como sufren, por lo que se arrepiente “al ser algo que no conocía, no sabía de su

trascendencia, dejando que se convocara y se organizara por no querer más trabajo adicional” y sentir agobio por cubrir varias supervisiones sin responsable.

El WhatsApp se utilizó como una herramienta de comunicación y toma de decisiones, compartiendo información, los materiales que se socializaron y analizaron en el GDCC y las planeaciones del programa educativo de cada sesión (anexo 11).

Opinaron que “fue muy atinado” porque “es un medio de comunicación directo y eso ayudó a una mayor difusión y más inmediata, posibilitando el diálogo y la comunicación” (*Ana, D6; Isabel, D8*), el resguardo de los materiales “para abordarlos o retomarlos nuevamente” (*Jazmín, D7*), tenerlos de referente “para implementar acciones y analizarlos al interior de la escuela” (*Isabel, D8*), y en caso, de requerir un documento específico, como los que apoyaron a comprender lo de Dani, se “daba pauta a buscarlo” (*Jazmín, D7*).

Todas las figuras directivas coincidieron en que se siguiera compartiendo material por WhatsApp porque justifican “el romper esos estereotipos que se tienen” (*Rosa, D3*), les fortalecería para implementar la ECIG y los proyectos que se son necesarios realizar según el nuevo plan y programa de estudio en el que se incluye “la diversidad y la equidad” (*Carmen, D5*).

El que no se dijera que hacer causó incertidumbre, pero cuando lo vieron con otros ojos, reconocieron “sentir emoción de que alguien les dijera: puedes hacer esto o el otro, y por la posibilidad de crear propias iniciativas”, sin sentirlo como algo extra, sino parte de la vida cotidiana, tanto profesional, como en lo personal, y pese a que posiblemente, “no todas las personas comulguen con las sugerencias”, de “un cien, un diez por ciento dirá ¡ah!, yo concuerdo!” (*Carmen, D5*).

Consideran que para una persona que le gusta “estar en constante actualización y capacitación sobre temas que aportan hacia la transformación de la práctica”, estas no deben ser

obligatorias, se debe dejar en libertad, como sucedió en el proyecto, en “que cada quien decidió qué si y qué no aplicar”, a causa de que “cuando se hace forzoso se hace tedioso” (*María, D4*).

Tal “flexibilidad” provocó que las “actividades se hicieran por convicción, por la propia necesidad”, “funciona más realizarlo de acuerdo con las necesidades, bajo el propio ritmo y considerando las condiciones del entorno” (*Nancy, D2*).

El pensar de *Juana (D1)* es que el profesorado “no haga niños y niñas obedientes”, porque cómo van a hacer “niños analíticos, reflexivos y críticos si siempre les estas diciendo cómo hacer las cosas”, la clave sería que decidan qué hacer, que identifiquen la problemática, descubriendo sus causas, y la subsané, por lo que, lo mismo tendría que pasar cuando se “capacite” al profesorado (*Juana, D1*)

El haber tenido” esa libertad y autonomía”, dio pauta a visualizar “varias aristas donde todo suma; el no irse por una sola línea o una propuesta enriqueció mucho más el desempeño de todas”, lográndose un modo colaborativo, que consiste en “dar y retomar lo valioso que te puede aportar una compañera como la otra”, y “desarrollar ese pensamiento crítico que implica el trabajo en equipo, el diálogo y el poder compartir” (*Isabel, D8*)

Con relación a una relación horizontal, sin jerarquías, esta no se logra por completo porque “tendemos todavía a no abrirnos porque está la jefa”, o no a hablar por temor a ser criticadas” (*Jazmín, D7*).

Por un lado, la jefa de sector intenta que la vean lo “más humilde posible” y con la intención de generar esa relación equivalente, en sus visitas les comunica que es una educadora al igual que ellas y que ignora situaciones, pero se trae tan arraigado que la autoridad sea catalogada como una persona que “lo sabe todo”, que sigue siendo difícil erradicar paradigmas, “pues si lo dice la jefa y es lo que vale” (*Juana, D1*).

Por otro, acepta que “abusaba de eso porque la estructura que traemos es de verticalidad, no de horizontalidad”, y la razón de ser la primera en convocar, era generar la participación porque motivaba que las demás se sumaran. Por eso apoyó el proyecto, porque en este se intentaba “tener ese acompañamiento de manera horizontal”, en el que “las docentes y los directores vieran el apoyo para mejorar la gestión e intervención docente”, ya que eso “está haciendo falta”, se han dado “ciertos pasitos, pero no se ha consolidado” el que “se dé ese acompañamiento así entre pares, en el que no haya jerarquías” (*Juana, D1*).

Para las participantes, la jefa de sector favoreció la participación al “retroalimentarles”, porque no las hacía sentían solas al no tener en ese momento supervisora (*María, D4*), “al tener apertura, al echar andar el proyecto, al ser humana, empática”, que les “dejara tomar decisiones y problematizar el problema” (*Carmen, D5*).

En ese “ejercicio de igualdad y participación”, “había esa conexión donde todas compartían algo, o se abría un tema y no había una limitante ante ello” (*Nancy, D2*), y dio la pauta para interactuar, volviéndose “más dinámico a diferencia de algo donde nada más se es receptor, en ese sentido, fue positivo, favorable y enriquecedor” (*Isabel, D8*).

De manera general, señalan que fue “un buen proyecto” (*Ana, D6*), “de gran agrado” (*María, D4*), “que gustó mucho” (*Juana, D1; Nancy, D2*), en el que se vivieron cosas muy interesantes (*Juana, D1*), “fue dinámico, a veces se viajaban un poco, pero se aterrizaba en lo que se preguntaba” (*Carmen, D5*), impulsando la transformación porque sirvió para darse “cuenta de lo que requerían cambiar, pensamientos, situaciones o hechos” (*Ana, D6*) y empezar a modificar el contexto (*Carmen, D5*).

En el que se descubrió “la punta del iceberg”, siendo “punta de lanza, que, sin tenerlo previsto, si transformó”, y se dio

el primer paso para que no fuera una situación que se generara desde los altos mandos sino a partir de la necesidad y de todas aquí somos iguales, sin importar la función que estas desempeñando, se pudo ser docente, directora, supervisora, lo que sea, pero fuimos iguales en este grupo y eso generó la confianza y la armonía para discutir sabroso. (*Juana, D1*)

Y aunque relativamente fueron pocas sesiones, se estuvo “dando tiempo de calidad” (*María, D4*), se hizo un “buen trabajo”, el que develó “en qué nivel de concientización estamos” (*Jazmín, D7*).

Con relación a la simultaneidad de la “Acción y Reflexión”, la mayoría piensan “que van de la mano porque no se pueden fraccionar”, “tienen que ir juntas, no pueden separarse” (*Carmen, D5; Rosa, D3*).

Se puede tener el conocimiento, pero debe considerarse el “cómo se va a bajar a la práctica, qué se va a hacer”, “es el conocimiento y qué acción”, se puede dedicar un tiempo al conocimiento, sin perder el “cómo se va a bajar a la práctica, haciendo acciones teniendo el conocimiento como base” (*Carmen, D5*), y nunca se termina de aprender, “se requiere profundizar en lo teórico para sustentar las acciones que se vayan realizando” (*Nancy, D2*), lo que daría buenos resultados porque se “iría cambiando nuestra forma de ser, nuestras acciones y las actitudes de todos” (*Rosa, D3*).

Obviamente es indispensable “una formación teórica”, pero, para ponerlo en práctica, “depende de cada una y de la forma en que hemos estado educadas”, primero “hay que estar dispuesta” y tener compromiso hacia el cambio (*Nancy, D2; Rosa, D3*), porque pueden decir que lo comprenden o lo entienden, pero cuando van “a un centro comercial o algo, se espantan al ver un gay”, por eso “el morbo lo hace el adulto”, por lo que “depende de nosotras educar a las infancias por si le llega a gustar un niño otro niño, pues adelante, y si le gusta una niña, también, ya que esto depende del tabú que tengamos en nuestras familias” (*Rosa, D3*).

Entonces, no es forzoso esperar a que se termine un curso para llevar acciones (*Juana, D1*), “la teoría se conecta con la práctica”, al llevarlo a cabo se ve si el “resultado es favorable o no” y determinar las adecuaciones (*Nancy, D2*).

Esa conexión se desarrolla en “que aprendo algo, regreso a la realidad, lo ejecuto, vuelvo con una experiencia, aprendo algo nuevo, y nuevamente lo pongo en práctica”, de tal forma que se puede comprobar si “sirven o se tienen que adecuar, o se tienen que llevar de otra forma” porque “las acciones también se van ajustando según el contexto” (*Nancy, D2*).

Una piensa “que la teoría si hace falta un montón”, “pero nadie tiene la verdad absoluta”, en cambio, “las acciones, dan muchísimo, porque determinan si vas por el buen camino o no”, “a veces con tanto trabajo lo que más se quiere son estrategias”, “más que documentos, hay que ser más estratégico”, porque si se trata de “vamos otra vez como a estudiar”, eso lleva a caer en “un absurdo”, en el que se ve a la otra persona “como ignorante”, además, se pierde el interés cuando se dice una y otra vez lo mismo, o el de “hay que leer el libro, pero no se dice qué hacer, que digan ahí está el libro, léelo, y ya lo lees, ¿y luego?, en qué momento se pone en la vida práctica”, de eso “ya estamos como cansados”, la opción es “darnos ejemplos más que teoría” (*Jazmín, D7*).

Otra, que desde su experiencia personal y profesional considera que primero hay tener dominio y apropiación de cualquier tema o de cualquier contenido, para tener claridad y poder argumentar, antes de llevar cualquier estrategia, “como dicen, el poder está en el conocimiento” (*Isabel, D8*).

Se detectaron como áreas de oportunidad, que ciertas participantes no encontraban la relación entre la temática con algunos materiales revisados en las sesiones, como la Epístola de Melchor Ocampo, lo que refleja que aún no se entiende “que son ejemplos reales de esos tabús y de lo que se ha tenido que vivir” (*Rosa, D3*), que “para algunas fue más un compromiso” (*Carmen,*

D3), y que al indicarse que se leyera tales páginas de los textos, se perdía la horizontalidad (Jazmín, D7).

Finalmente, en otro orden de ideas, en una escuela la conserje oía lo que se hablaba en el GDCC, estando presente en la entrevista con la directora, se le pidió su opinión, la cual dijo, “sí, aprendí mucho, primero lo del género”, que “no importa si a los hombres les regalas flores, que los colores no son para niño o para niña”, que “hay que decir niños y niñas”, y que siempre estuvo al pendiente de los días de las sesiones para escuchar lo que se analizaba (Nancy, D2).

F) Educación Inclusiva

Todas las figuras directivas encuentran relación entre la educación inclusiva y la coeducación, y que “incluir” no sólo se dirige a la atención a personas con discapacidad. Sus nociones fueron que “la educación inclusiva tiene que ser esa parte de la escuela coeducativa” (Carmen, D5), que esta, considera “todas las habilidades que tenemos como seres humanos, intelectuales, actitudinales” (Carmen, D5), conlleva “aceptar a todos y darles el mismo trato” (Rosa, D3), “la que atiende a las personas de acuerdo a sus requerimientos y a nadie se deja afuera”, (Juana, D1); la que “toma en consideración las características de todos los integrantes de la comunidad escolar, o de cada una de las personas, para que sean parte de ella, y se sientan identificados” (Nancy, D2).

La que procura “atender esa diversidad” (Nancy, D2; María, D4; Jazmín, D7), que implica otras condiciones, como “la orientación sexual, la cultura, como la lengua que se hable” (María, D4), “la económica, el color de piel, la forma de pensar” (Ana, D6), “las personas afroamericanas, indígenas, la equidad de género, discapacidad” (Nancy, D2; Jazmín, D7), y, “cómo lo impulsas en la escuela, así como lo que paso con Dani” (Jazmín, D7).

Asimismo, es un centro que garantiza “ese interés superior de la niñez y el derecho a la educación” y evita etiquetar a los niños y niñas, reproducir prejuicios, discriminar (*Isabel, D8*), la que es respetuosa “de nuestras diferencias porque somos seres humanos, tanto de ideas como de situaciones de la vida diaria o cotidiana” (*Ana, D6*).

Ante ello, el profesorado tiene varios retos para que la educación inclusiva sea una realidad, porque aún “se escucha a compañeras directoras o hasta supervisoras que se refieren al término inclusiva refiriéndose sólo a personas con discapacidad”, el “estudiar,” documentarse, “porque las nuevas generaciones nos rebasan en esos temas” (*María, D4*), que realmente genere acciones inclusivas debido a “que leen los discursos y todo, pero no lo tienen apropiado” (*Carmen, D5*), y “no poner barreras”, entrando ahí la intervención de no permitir que se reproduzcan etiquetas o juicios (*Isabel, D8*).

Aunado a ello, todas coinciden que este último es uno de los más apremiantes, porque todavía se generan por parte del personal y de las ellas mismas, por ejemplo, se sigue pensando que cuando se tiene una persona con discapacidad en el escuela, la única responsable es la titular del grupo, cuando debiera ser de todas las personas que integran una escuela; la infraestructura, no se adecua a todas las personas, pocas educadoras saben el lenguaje de señas para dar una atención, y a veces, se les niega su inscripción por parte del directivo, por eso, “falta muchísima cultura”, (*Juana, D1*).

La falta de información, “en el que se ha pensado que inclusión es porque es discapacitada la persona, no se comprende que inclusión es o puede ser un niño que no se relacione, que no sociabilice” u otras circunstancias (*Rosa, D3*); “cuando se marca esa situación de los hombres son así y así las mujeres, o así las niñas y esto los niños”, y se sigue dividiendo actividades, juguetes,

acciones para niños y para niñas, como el “ponerles a competir sólo niños con niños y niñas con niñas, pudiendo ser entre ellos” (*Nancy, D2*).

Otra, es “la propia intervención docente, pues finalmente entra la historia de vida, de las experiencias de los padres de familia, de cómo han educado a sus hijos” (*Isabel, D8*) y el que estén “casadas con estas ideas” (*Nancy, D2*).

Por eso, se tendría que comenzar “con acciones y actividades muy precisas como pueden ser la de ECIG”, asimismo, ingresarlo en el Programa de Mejora Continua, a fin de evitar “que se reproduzcan etiquetas o juicios” y se quiten “esas limitantes o barreras que no permiten avanzar” (*Isabel, D8*).

Para ello, “debe haber mucha apertura de quienes están en los altos mandos”, que tengan mente abierta para que lleven esos “principios de equidad e inclusión”, que actúen, “no desde lo que les gusta o a su conveniencia”, sino a las necesidades que todo el país esté atendiendo, y sobre todo, “de nuestros chicos, porque tenemos en nuestras manos lo más valioso que se puede tener, los niños, para que estos vayan adquiriendo un buen desarrollo, somos una parte fundamental, a los que marcamos o impactamos para bien o para mal” (*María, D4*)

Por tal, para *Juana, (D1)* uno de sus mayores trabajos

es reflexionar con las docentes y con los directivos a lo mejor qué es lo que tiene el niño, igual no me trae un diagnóstico, pero como aprende, qué tanto conoces tú al niño para poder intervenir, enfocado a lo que él está requiriendo, decimos que atendemos a la diversidad en función de las características y necesidades, pues hacerlo”. (*Juana, D1*)

Ya que, “nos decimos que somos un escuela inclusiva, equitativa y participativa, cuando nuestras acciones denotan todo lo contrario”, saliendo afectadas, quién sabe por qué, las familias “más vulnerables” (*Juana, D1*).

G) Compromisos

Todas las figuras directivas coinciden en que continuaran realizando acciones de transformación porque “va a costar trabajo erradicar todas esas ideologías que tenemos, acabar con estereotipos y los roles de género, hay muchos factores en ese proceso, sobre todo de socialización”, por ello, se deben sostener las acciones “para promover la igualdad, el respeto a la diversidad, la valoración a las personas, al ser humano, sea femenino o masculino o la tendencia que tenga” y “acabar con las conductas de señalización y de exclusión” (*Carmen, D5*)

Asimismo, porque el alumnado puede ser una agente de cambio en las familias, el que sepan que pueden barrer, lavar trastes, y aunque reciban insultos, “ayuden a su mamá a hacer las camas, y las niñas a papá en la siembra, porque estas cuestiones se generan en las comunidades”, desde ahí que digan, “no me gusta hacer tortillas pero puedo traer agua”, ya que independientemente de que sea una “instrucción normativa”, “todo lo de antes no lo tienen por qué vivir nuestras niñas y niños o las personitas que estamos atendiendo en este momento, no tienen por qué vivir lo que vivimos nosotros”, considerando “la anuencia de los padres para no meterse en situaciones” (*Juana, D1*)

Que este proyecto “se cierra aquí porque se tiene un plazo para realizarlo”, pero se quedará para toda la vida” (*Rosa, D3*), porque no por el hecho de que “se haya dado en este ciclo escolar se va a olvidar, este es un paso”, (*Carmen, D5*), promoviéndolo “hasta que se esté vigente en el terreno laboral” (*Juana, D1*). Además, que “aunque no se estuviera, se tenía muy presente” (*Jazmín, D7*).

Por lo tanto, continuaran implementando “la escuela para padres con referente a muchos temas de empatía y de igualdad de género” (*Rosa, D3; Isabel, D8*); empoderar a las maestras, que se apropien de estos contenidos para que se ofrezca “a los niños una atención diferencia o diversificada atendiendo todas estas características” (*María, D4*); fortalecer el vínculo con el DIF

u otras instancias (*Nancy, D2*); relacionarlo con el libro gratuito de la SEP, el plan y programa de estudio para “crear esa cultura, hablarles a los padres de familia que ya esas prácticas de que la mujer solo lavaba los trastes y que barría ya lo pueden hacer en igualdad de oportunidades y responsabilidades, que no pasa nada si lo hace un niño o una niña” (*Isabel, D8*)

Replantar el programa de mejora continua, retomando las acciones que no se han podido realizar” y “aunque cambie la estrategia, el plan o el programa, es algo que con esto que se vivió se seguirá trasladando a la práctica de una u otra manera” (*Ana, D6*)

Y, por lo dicho, se comprometen a empaparse aún más de la ECIG, fortalecer a las maestras que son las que están directamente con el alumnado, seguir diseñando en colectivo proyectos escolares para fortalecer la igualdad y equidad de género (*Isabel, D8*), documentarse, generando espacios de reflexión, de análisis, para que se vaya gestando de los ambientes de aprendizaje, aplicar entrevistas con las familias para conocer porqué del machismo y la violencia hacia la mujer en la comunidad (*Isabel, D8*) y que “los niños y niñas vayan aprendiendo esta parte de la igualdad de género (*Carmen, D5*).

4. Discusión

En este apartado se reflexiona sobre lo encontrado en los resultados usando unidades de significado y un análisis del discurso en su enfoque Crítico (ACD) (Urra, Muñoz, & Peñac, 2013).

Los aspectos que se consideraron necesarios agregar fueron, IAPe: transformando el statu quo del sistema sexo/género por medio de la coeducación, la importancia de las figuras directivas, el enfoque participativo de la IAPe e infancias trans.

4.1. IAPe: transformando el statu quo del sistema sexo/género por medio de la coeducación

En este espacio se describirá el proceso que conllevó la aplicación de la coeducación a través de la IAPe, enmarcándose en compartir las concepciones de las figuras directivas en razón de que estas reflejan la ideología sexista presente en la sociedad actual y cómo se manifiesta en las escuelas, para en lo posterior, dar cuenta de su transformación en lo simbólico y material, o sea, cómo fueron cambiando sus ideas en las sesiones del GDCC y las acciones que a la vez fueron realizando en sus escuelas, ello en la lógica de la educación problematizadora de Freire (1973) que consiste en la inmersión, emersión e inserción crítica.

4.1.1. *Inmersión, caracterizando el statu quo del sistema sexo/género*

En el momento que nace la persona se encuentra inmersa en un mundo (Freire, 1969/2011) en el que existen prejuicios (Gadamer, 1999) o normas de género (Butler, 2006) que conforman los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad a los que debe adaptarse (Freire, 1969/2011).

A lo largo de la investigación se pudieron identificar en los discursos de las figuras directivas, como de otras personas participantes, esos prejuicios (Gadamer, 1999) o prescripciones

(Freire, 1973) que al transmitirse sin ninguna reflexión ni cuestionamiento se vuelven ideologías (Althusser, 2003).

En ese sentido, se puede señalar que los estereotipos de género siguen siendo una matriz que sostiene el statu quo, esto observado en los rasgos que dan las figuras directivas al describir a los hombres y mujeres, tanto en la prueba IMAFE como en las entrevistas iniciales. Ya que, a pesar de que en su autopercepción oscilan entre lo masculino y femenino, cuando definen a las mujeres usan categorías ligadas a los estereotipos de género (tabla 2), por lo que esperan que estas se apeguen más al “deber ser del género”. A raíz de ello se conjetura, que de manera individual se pueden romper esos estereotipos, aunque no se acepta que otras lo hagan convirtiéndonos de cierta manera “vigilantes” (Foucault, 2002) del cumplimiento de la normatividad de género (Butler, 2006) lo que puede ir en menoscabo de la sororidad como un vínculo de hermandad entre las mujeres (Atienza López, 2022).

Con los varones, a pesar de que presentan más variabilidad, las cualidades masculinas y machistas en las que la mayoría los ubican están vinculadas con la masculinidad hegemónica (Bonino, 2002). En las actividades que les asignan a ambos sexos se basan en los roles de género, ocupando la mujer el espacio privado (doméstico) y el varón el público (mercado-político) (Tóffoli, 2016).

Asimismo, en los encuentros con las familias en la acción del DIF algunas de las personas participantes refirieron a esa educación diferenciada que se tiene por ser niña y niño, donde incluso hasta los olores se categorizan. Por lo tanto, lo anterior evidencia que al referir cómo son los hombres y las mujeres se activa el sexismo subterráneo (Fine, 2010) o el sistema de creencias asociadas al género como categoría normativa.

Derivado de esas prescripciones para cada sexo, se encuentran las profesiones estereotipadas basadas en una dicotomía subjetivo (mujer) y objetivo (hombre), en el que las carreras para las mujeres son las Ciencias Sociales (Maffia, 2016), esto ilustrado en el supuesto de que las mujeres son más afines a ellas por ser esa parte “maternalista” (Nancy, D2).

Sumado a los estereotipos como matriz del statu quo sexista, se detectan otros componentes, que son, dichos, frases, mitos, prejuicios, piropos y estigmas que suelen ser sugestivos para alinearse a esa normatividad de género (Butler, 2006), algunos de los mencionados fueron “la mujer como la escopeta, siempre cargada y detrás de la puerta”, “para qué estudias si te casarás y te mantendrá tu marido”, “te querías casar ahora te aguantas”, “tienes que estar con él hasta que la muerte los separe”, “la peor enemiga de una mujer es otra mujer”, “las mujeres juntas ni difuntas”, “el hombre llega hasta donde la mujer quiere”, “salió del closet” y los abuelos “eran hombres muy machos”.

Parte de la realidad mitificada (Freire, 1973) son las concepciones del amor romántico, algunos de los mencionados fueron el de la complementariedad (media naranja), el amor aguanta todo, se busca un príncipe azul y el amor es para siempre (García Villanueva, Hernández Ramírez, & Monter Arismendi, 2019). De este modo, las subjetividades son alienadas por la relación amoroso-afectiva como un medio de dominación (Bourdieu, 2005),

Otros rasgos del statu quo del sistema sexo género, es la existencia de una relación asimétrica de poder, reiteradamente las figuras directivas refieren que el varón representa la autoridad y la mujer debe ser obediente a sus disposiciones y estar a su servicio. Esto también se refleja en la distinción que se hace cuando nace un varón, lo que se considera un acontecimiento importante desmeritándose si es una mujer.

El estado de propiedad que se les da a las mujeres, a causa de la permanencia del patriarca que ostenta la potestad familiar y siguen siendo entregadas a otra figura masculina en estado de subordinación por un vínculo matrimonial, como explicaba *Jazmín (D7)*, para que una mujer quiera hacer algo debe pedirle permiso a “San Pedro y a toda la Corte Celestial”. Si bien las figuras directivas comparten que con sus parejas eso no sucede, el que digan que estos las “dejan ser y hacer lo que quieran” conserva la connotación de sumisión. Por consiguiente, parte de la ideología sexista es el tráfico de mujeres (Rubin, 1986).

Una perspectiva androcéntrica en la “que todo gira alrededor de ellos y sólo lo que estos decidan puede ser” (*María, D4*). Dicho pensamiento señalado desde Rousseau (1762/2017), se podría afirmar, se mantiene hasta la actualidad (García Montoya, 2022). Aunado a ello se encuentra el lenguaje sexista porque piensa que “niños incluye a niñas” (*Juana, D1*) o se entiende la identidad sexo-genérica en un binarismo. Pero si recuperamos la postura de Vygotsky (1995), el pensamiento y la palabra están vinculados, se piensan palabras, entonces, la evocación mental de un pronombre siempre será masculina, por ende, el mundo desde el lenguaje se piensa en masculino.

Un esencialismo biológico, que refiere a pensar que los comportamientos de las personas se originan por lo innato. El sexto sentido de la mujer (*María, D4*) o la capacidad de ubicación más desarrollada en el hombre (*Juana, D1*), ellas son emocionales y ellos racionales, o los niños son agresivos y las niñas tranquilas, entre otros prejuicios, evidencia el arraigo a las creencias de que las diferencias entre estos son causadas por “naturaleza”. Relacionado a este punto, se encuentra la patologización, que es cuando se les llama locas a las mujeres que rompen esos patrones, o en caso de la disidencia sexual (Núñez Noriega, 2011) se busca el “gen gay” al referir que hay “niños que nacen con eso” (*Rosa, D3*) o que se ven niñas “súper rudas”, que no son

femeninas, pero al verlas crecer resulta “que no eran niñas, que querían ser niños” (*Nancy, D5*); sin comprender que la orientación sexual puede ser una “imposición por parte de la institución patriarcal” (Torras, 2000) o no es una esencia fija e inamovible, ya que se sabe por Kinsey que esta no se sitúa en dos polos (Girod de la Malla, 2020).

Ciencia sexista, muchos de los supuestos mencionados se basan en “sustentos científicos” que trasladan esa ideología de lo masculino y femenino a sus explicaciones biomédicas (Ciccía, 2022; Fine, 2010; Maffía, 2006; Rippon, 2020), esto por sus conclusiones de que en lo fisiológico, sus cerebros, cromosomas y genética son distintos hombres y mujeres, esto demostrado por estudios antropológicos que han probado que las medidas y la forma de sus cráneos son diferentes, siendo el de la mujer más pequeño (*Nancy, D2; Ana, D6; Jazmín, D7*).

El cuerpo es estigmatizado (Goffman, 2006), esto pasa cuando no cumple el ideal social. Lo cual se muestra en dos circunstancias, cuando las participantes refieren a que las mujeres tienen que contar con un cuerpo específico que varía según la época porque ahora se pide que sea delgada, pero hubo culturas que valoraban que fuera obesa (*Nancy, D2*). Asimismo, cuando relatan lo que viven sus hijas, de que sienten vergüenza al “desarrollarse” (*Jazmín, D7*) tapándose a fin de que no se note el crecimiento de los senos o las caderas (*María, D4; Jazmín, D7*). Esto último fue también compartido por una madre participante en las pláticas del DIF. Igualmente, esto llega a afectar a la disidencia sexual (Núñez Noriega, 2011), las personas trans (Missé, 2013) y los hombres que rompen la masculinidad hegemónica.

La heterosexualidad como única orientación del deseo aceptada. Las figuras directivas vinculan que hablar de género implica reconocer la discriminación que viven las personas no heterosexuales, por lo que el heterosexismo (Núñez Noriega, 2011) o la cisheteronormatividad (Ciccía, 2022) es otro componente de la ideología sexista.

Se fomenta la lucha entre mujeres; recuperando a Freire (1973), “dividir para oprimir” es una “dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora” (p. 180) la cual es una estrategia antigua que guarda el propósito de mantener segmentadas a las mayorías para la subsistencia de quienes ostentan el poder y perpetuar el statu quo. El criticar a la otra, no apoyarse entre ellas, invalidar las marchas con motivo de 8 de marzo, no estar de acuerdo con las políticas afirmativas, preferir la amistad con varones, quién atende mejor al esposo (la suegra o la esposa), entre otros casos, no permiten la unión para la liberación (Freire, 1973). Por eso la importancia de construir la Sororidad que es el vínculo de hermandad entre las mujeres (Atienza López, 2022) lo que la convierte en una estrategia para la emancipación.

Sostenimiento del binarismo de género como un dispositivo de poder (Pujal Llombart & Amigot Leache, 2010), el sexo y el género se conciben exclusivamente en dos opciones, hombre y mujer, como decía la supervisora invitada en el acompañamiento de Dani, “solo hay dos sexos”, por lo ello se encajona a las personas en dos opciones y se cerciora que no escape de ser hombre o mujer (Torras, 2007). Afín a este punto, se encuentra la experiencia contada por Juana (D1) en la que uno de sus familiares fue sometido a varias operaciones “correctivas” con el propósito de tratar la “malformación” porque la intersexualidad debe alinearse a una normalidad binaria (Fausto-Sterling, 2006).

La culpabilización, es la especulación de que las mujeres ocasionan su propia opresión al ser las encargadas de educar a los hijos e hijas, como aludía María (D4) “que veamos al hombre arriba y a la mujer abajo también es culpa de las mujeres”. Esta es una visión limitativa de la dominación que abona al statu quo. Aunado a ello, están las creencias de que por llevar a zumba a los hijos los hacen “gay”.

Se vigila y castiga (Foucault, 2002) a las personas que rompen esos mandamientos de género (Butler, 2006), discriminándolas, excluyéndolas, juzgándolas, se les “sataniza” o se les dice “ovejas negras” (*Nancy, D2*) y se les asigna etiquetas como machorras.

Un pensamiento generalizado de que las mujeres no saben lo que quieren, cuando dicen no realmente quieren decir sí, o que ellas en esa “conducta de sollicitación” (Díaz, 2017) “provocan” las agresiones sexuales porque estos piensan que por su forma de vestir o su comportamiento se “les está aventando el calzón” (*Jazmín, D7*), lo que ha justificado violencias ejercidas mayoritariamente por los varones hacia las mujeres, sin comprender la cultura del consenso (UNAM, 2023).

Otras características del sistema sexista son, los obstáculos que sufren las mujeres por el cumplimiento de sus roles asignados socialmente, como el trabajo de cuidados, la doble jornada, el techo de cristal y el piso pegajoso, esto ejemplificado cuando las figuras directivas enuncian que a veces la mujer se olvida de ella por atender a las demás personas, pese a que trabajen su obligación es atender las tareas domésticas, y se le critica por ser profesionista y descuidar sus responsabilidades.

El feminicidio o violencia feminicida que se oculta detrás de la violencia doméstica; la idealización de la familia, creer que su composición “normal” es papá, mamá e hijos, y que de facto es proveedora de las necesidades básicas; la ideología religiosa que promueve los roles estereotipados, la subordinación femenina y el odio a la disidencia sexual; los mass media sexistas (la televisión, el periódico, la radio, sumado a las redes sociales o la internet) conforman una red ideológica de difusión del sexismo; y el “macho mexicano” como la identidad hegemónica masculina (Rodríguez Morales, 2014).

Por lo que la alienación cultural (Freire, 1969/2011) ata al statu quo del sistema sexo/género al estar inmersos en una realidad opresora (Freire, 1973). Expresaron que no son libres, no pueden ser ellas mismas por miedo al qué dirán y deben acomodarse y adaptarse a la estructura de dominación (Freire, 1973). Todas coinciden en que las mujeres no son libres o no pueden ser ellas mismas debido a que prácticamente se les dijo cómo iba a ser su vida desde pequeñas, educándoles para lo que tienen que hacer y ser, formándolas a que su mayor expectativa sea la búsqueda de un príncipe azul, casarse y tener descendencia, lo que ha originado que muchas mujeres no lean ni escriban.

Las participantes concuerdan que estas ideologías se manifiestan en la escuela debido a que es una situación que ha normalizado el profesorado. De manera global, estas señalan que el sexismo se manifiesta cuando dividen al alumnado por su sexo en las diferentes actividades escolares (pase de lista, honores a la bandera, formaciones, etcétera) por el supuesto de que los niños son agresivos y pueden lastimarlas, al solicitar cuadernos, regalos, adornos u otros materiales de color rosa para niñas y azul para niños.

Pedirles a los niños muevan sillas o muebles, y a las niñas que barran el salón o limpien las mesas, asignarles personajes masculinos y femeninos según corresponda en actividades artísticas (bailables, puestas escénicas y festivos) y que solo se permita conformar parejas de niño con niña en los bailables. El “Día del niño” o en otras celebraciones se entregan juguetes o regalos diferenciados, siendo el profesorado quien primero lo promueve y muestra resistencia en cambiar estas prácticas.

Se insiste en no permitir que las niñas suban escaleras y resbaladillas, escalen o hagan ejercicios por creencias de que les costará más trabajo, no podrán ejecutarlas por ser más sensibles, por miedo a que se vayan a lastimar y/o que se les vea su ropa interior al mantenerse el uso

normativo de la falda en el uniforme escolar, prohibirles que usen cochecitos, y se les refuerza el uso de muñecas, trastecitos y cocinitas por la creencia de que le corresponderán en su adultez las actividades domésticas y el cuidado de los hijos e hijas. Por otro lado, a los niños se les impulsa en actividades físicas y para ingresar a la escuela es necesario que se presenten con el cabello corto.

Los sanitarios se estereotipan, el de los niños se pinta de azul, se dibujan coches o super héroes, y el de las niñas de rosa y colocan imágenes de princesas o muñecas, separándose por razones moralistas (Civeira, 2006) en tanto se cuestionaba fervorosamente la no pertinencia de tener un baño para ambos sexos.

En los Libros de Texto Gratuitos (LTG) se menciona una forma de definir el sexo o que hay dos géneros, lo masculino y femenino, habiendo tabús para que se aborden estos con amplitud (*Juana, D1*) y en ellos se transmiten estereotipos de género (Vásquez Orta, 2017).

En las comunidades aún se les enseña a bordar o tejer a las niñas sin preguntarles si les gusta, ejerciéndose una violencia simbólica (Bourdieu, 2005), las familias no se preocupan igual porque estas estudien debido a que a ellos se les apoya más. La composición familiar comúnmente es tradicional, aunque unas rompen ese modelo y mientras ambos trabajan la abuela cuida al estudiantado, o existen mamás que trabajan y papás que se dedican al hogar.

Los padres de familia a las figuras directivas sólo por ser mujeres tratan de humillarlas, silenciarlas a fin de imponer sus puntos de vista, por lo que es frecuente que sean autoritarios. Asimismo, se han enterado de madres asesinadas, que sufrían violencia de la que nunca pudieron salir, posiblemente por querer aparentar el matrimonio perfecto no decidieron romper esa cadena hasta que llegaron a esos límites (*Nancy, D2*).

Reportan que en la escuela se observan “niños que nacen con eso” (ser gay) (*Rosa, D3*) y el profesorado al no saber manejarlo puede que lo haga “mal” y terminan afectándoles.

De este modo, como lo ponen al descubierto las figuras directivas, en el ámbito familiar y escolar se fomenta el sexismo a través de reproducir los estereotipos y roles de género, y esto se reafirma en las prácticas socioculturales (performatividad) (Butler, 1999/2007); la escuela mixta no ha dejado de ser sexista (López Pérez, 1997) en esta se presenta el “tsunami azul y rosa (rosificación)” (Rippon, 2020) y las tecnologías de género (de Lauretis, 1989), siendo los sanitarios el mayor ejemplo (Preciado, 2013); al igual, que no se considera que el alumnado llega con una formación sexista proveniente de casa y por eso los patios escolares se muestran segregados (Subirats Martori, 1994).

4.1.2. Emersión, cuestionado el statu quo del sistema sexo/género

A través de las sesiones del GDCC cuestionaron esas ideas anquilosadas o “prehistóricas” como la reproducción de estereotipos y las prácticas culturales que se transmiten de generación en generación que no se reflexionan y solamente se van ejecutando sin tomar consciencia de ellas, como el besarle la mano al abuelo, quitarle sus zapatos y sobarle los pies.

Señalan que pudieron darse cuenta de “otra realidad”, lo que no es más que el “desvelamiento” al que alude Paulo Freire (1973), ese velo que impide ver la dominación y la opresión que se conforma de las ideologías (Althusser, 2003), prescripciones (Freire, 1973) o prejuicios (Gadamer, 1999), los cuales “hacen ver la realidad desde solamente una perspectiva” (Juana, DI).

En el GDCC como símil de círculo de cultura (Freire, 1973) se pudo concretizar el proceso de emersión de las consciencias de las figuras directivas porque poco a poco cambiaron sus prejuicios, creencias o conceptualizaciones sobre los hombres y las mujeres, y al evaluar la intervención, refieren que las personas pueden ser y hacer lo que quieran sin dañar a otras.

Los materiales usados (memes, videos, textos, imágenes, películas, etc.) como “objetos cognoscibles” (Freire, 1973) cumplieron sus características al reflejar la realidad alienada presente en el contexto actual a nivel social y educativo, y sirvieron como base teórica que facilitó la reflexión crítica (Freire, 1973).

Para las figuras directivas la práctica dialógica en las sesiones de problematización fue pertinente porque rompió la dinámica presentada desde la pandemia donde se les trató como receptoras o “recipientes vacíos” (*Juana, D1*), por lo que se superó la pedagogía bancaria.

La transformación a nivel simbólico consistió en el cambio de paradigma en las participantes, esto a partir de las codificaciones que reflejaban la realidad alienada y permitieron la reflexión crítica como “sujetos descodificadores” (Freire, 1973). Mencionando un caso, en el video de La Peque de Varela P. (2007) refieren que se dieron cuenta de cómo lo social influye en la construcción de ser hombre o mujer, lo que es la socialización del género (García-Mina Freire, 2003; Moreno Llana, 2013). Además, que, así como se quitó la protagonista del video el garabato, se debe superar esos temores para ser y hacer lo que se quiere sin pensar en “el qué dirán”, gestionando la vida de diferente. Respecto a esto, muchas señalaron que se quitaron “un peso o una carga de encima” y que habían perdido “el miedo a la libertad” (Freire, 1973).

Otros cuestionamientos surgidos es que no es necesario tener un hombre para ser feliz, que hay mujeres que no requieren ese “complemento”, el cómo se pudo firmar la Epístola de Melchor Ocampo sin leerla o estar de acuerdo (*Juana, D1*), que se trata de ser felices y esta depende de cada quién (*Juana, D1; Nancy, D2; Rosa, D3; Jazmín*), que siempre se ha pensado que la mujer debe estar abajo del hombre pero estas son tan capaces como ellos (*Rosa, D3*), los hombres y las mujeres son así por cómo son educados en los diferentes contextos, se vive una transición entre

esas creencias tan arraigadas por existir cambios en las familias y una mayor aceptación de la diversidad sexual.

Que un hombre y una mujer pueden tener los mismos roles, que los estereotipos de género solo encajonan y limitan a la gente (*Jazmín, D7*), ante el respeto de la identidad es mejor preguntarle a la persona cómo quiere ser nombrada (*Juana, D1*), que a las personas intersexuales no se les dice “hermafroditas” y que estas tienen ambos sexos, que es necesario saber del tema para realizar acciones y usar los términos adecuados, que hay que cambiar toda esta cultura para no regresar a lo de antes.

Un hombre puede llegar a herir a una mujer por su ego o su perfil de macho, hay que cuestionar lo que se lee, qué tan cierto es lo que propone determinada persona autora y contrastarlo con la realidad, que las tradiciones fomentan los estereotipos como el “Día de los Reyes Magos” que se les da a niños y niñas juguetes diferenciados, si se es parte de esa reproducción también puede cambiarse, que el hombre y la mujer deben estar en igualdad de condiciones, muchas cosas que parecen pequeñas o insignificantes reproducen esas ideas (*Nancy, D2*), que los gustos son independientes de las preferencias sexuales (*Jazmín, D7*), entre otros.

Asociado a lo anterior, pudieron hacer un cuestionamiento personal, señalando, por qué tienen que servir a los demás, que quieren empezarse a consentirse y hacer cosas a las que no se habían arriesgado (*Carmen, D5*), que qué importa romper esas ideologías o si se es figura pública mientras se sientan bien o satisfechas, que cabe preguntarse por qué la mujer tiene que dedicarse a la crianza de los hijos e hijas, que eso se debe a la idiosincrasia o a los saberes heredados, pero, quién lo dictaminó o en qué ley está, que es penoso que se dieran cuenta hasta una edad avanzada de que la realidad no es así, de haberlo sabido antes, pudieron haberse dado otros escenarios, generaron esa consciencia y rompieron esas tradiciones porque son un “lastre”, pero nunca es tarde

(Juana, DI) y que es importante corregir primero todo esto a partir de ellas mismas tanto en casa como en la escuela.

Una de sus conclusiones relevantes fue que para iniciar los cambios es requerido que modifiquen su pensar y actuar, primero a nivel personal y luego en su desempeño como servidoras públicas, o sea, predicar con el ejemplo o “la corporificación de las palabras” (Freire, 1997/2019).

Sus reflexiones de “re-ad-miración” (Freire, 2016a) en torno a la realidad educativa consistieron en que esos errores que se comenten en la vida cotidiana se replican en la escuela, que el propio profesorado lo promueve, que si el directivo no está sensibilizado no puede sumar a los demás integrantes de la comunidad educativa para emprender cambios, e independientemente de la postura personal, todas las personas son seres humanos y no se les debe excluir de la escuela.

Cuando se invisibiliza a las personas “diferentes” por sexo o género en las prácticas escolares de alguna manera se discrimina, que hay que comenzar con cambiar esos estereotipos y prejuicios, sensibilizar a las familias para que “no estén criticando”, que “hay que quitar la homofobia en la educación”, que aún existen “muchos mitos en torno al aspecto médico”, es necesario sensibilizar porque comúnmente se actúa bajo los propios paradigmas y las decisiones se hacen en función de lo que cada quién quiera y no considerando el deber ser.

Que hay que procurar no perder de vista los Derechos Humanos, la aceptación, la inclusión, la no discriminación y el respeto a la diversidad en la escuela, que existen muchos tipos de familia y que no solo se deben de referir como padres en general, usar un lenguaje que incluya a “padres, madres o cuidadores”, entender que la inclusión tiene diferentes facetas, no fomentar la competencia entre las niñas como manera de incluir la sororidad, que es relevante distinguir los diferentes conceptos, que en el hogar se transmiten esas ideas por lo que se requiere sensibilizar a fin de cambiar esa forma de pensar “tan anquilosada y fuera de lugar”, que los estereotipos o

prejuicios afectan no sólo a las niñas sino a los niños cuando se piensan que estos son “bruscos o rudos” (*Juana, D1*), entre otras.

Asimismo, superaron las ideas iniciales donde asentaban lo dicho por Díaz (2017) y pudieron investigar por cuenta propia yendo más allá de lo que se revisaba en las sesiones, como en caso de *Juana (D1)* que indagó sobre lenguaje inclusivo, lo que promovió su “espíritu crítico” y posibilitó su tránsito de una consciencia ingenua a una crítica (Freire, 1973). Por lo tanto, la transformación comenzó a nivel simbólico cuando cambiaron sus perspectivas por medio de cuestionar el statu quo, y en lo material, al realizar acciones.

Las figuras directivas comparten que partir de sus experiencias para problematizar los temas generadores hizo que se volviera significativo el aprendizaje y reconocieran que estas y la teoría coadyuvan a la mejor comprensión de la temática, como lo refirió *Ana (D6)* fue “taller de vivencias”. Así, los encuentros dialógicos de cada sesión se convirtieron en espacios de formación docente porque esta “sólo tiene sentido, sólo es inteligible, cuando implica una relación dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica” (Freire, 2016^a, p. 106) y donde se escucha a los que no tienen voz (Freire, 1973)¹¹¹.

Una cuestión importante en la que coincidían es que, si no modificaban su entorno inmediato, su hogar con sus familias, reeducando prácticas de reproducción de estereotipos o aceptando a sus hijos e hijas parte de la disidencia sexual (Núñez Noriega, 2011), era incongruente promoverlo en la escuela, por lo que “Lo personal es político” (Kate Millet).

¹¹¹ Como lo comentó *Rosa (D3)*, el encuentro dialógico sirvió para romper lo que traían y sacar lo que a veces nadie escucha.

Señalaban que la educación es un mecanismo para cambiar esos patrones que se repiten, por eso está “puede llegar a estar realmente a favor de la transformación, en el sentido de la liberación de los hombres y las mujeres” (Freire, 2016^a, p. 55) o de todas las personas.

De esta forma, las figuras directivas consiguieron ir más allá de sus “situaciones límites” que son los determinantes históricos a los que se les pidió ajustarse. A través de la problematización, descubrieron el “inédito viable” y vislumbraron una realidad a la que no habían tenido acceso por su inmersión en un mundo mediatizado por mitos y prescripciones, y al tener consciencia de ello, una vez lograda la desmitificación o desalienación, pudieron insertarse en sus contextos a implementar acciones para modificar el statu quo del sistema sexo/género.

4.1.3. Inserción, transformando el statu quo del sistema sexo/género

En ese sentido el “inédito viable” se volvió “acción que se realiza” en tanto promovieron acciones en sus escuelas. Las cuales obedecieron a necesidades específicas y a su contexto. Por eso, en una escuela se dio acompañamiento en reuniones donde se daban pláticas a madres de familia por parte del DIF (*Nancy, D2*), en otra, interviniendo para favorecer procesos de inclusión a un niño trans (*Jazmín, D7*), y a nivel sector se dio una asesoría sobre la Estrategia Curricular en Igualdad de Género (*Juana, D1*).

Otras transformaciones en las que incidieron las figuras directivas fueron, que las educadoras y educadores incluyeron en su planeación situaciones didácticas sobre la Igualdad de Género (*Ana, D6*), se estableció un acuerdo con el “Centro de Maestros” para sensibilizar a las familias en cuanto a la temática (*Rosa, D3*), proyectos escolares socioformativos que unían lo emocional y la igualdad de género (*Isabel, D8*), trípticos y periódicos murales como estrategias de difusión sobre la importancia de la equidad de género (*Rosa, D3*), la práctica de un lenguaje incluyente no generalizando “padres de familia” para referirse a todas las personas que asisten a

la escuela, dieron apertura para que el uniforme fuera de colores neutros y el alumnado decidiera usar falda o pantalón, evitaron asignar el rosa para las niñas y el azul para los niños, permitieron el uso compartido en los sanitarios, quitaron sus referentes sexistas (imágenes, colores u otras distinciones) y los gafetes de permiso para salir a estos no se diferenciaban por sexo.

En los regalos, actividades pedagógicas, bailes y juguetes no promovieron los roles y estereotipos de género, se sensibilizó al profesorado por medio de círculos de estudio y algunos incluyeron acciones inclusivas en la escuela, evitaron segregar por sexo, no se les hacía competir entre niños y niñas, en los recreos se “les dejó libres”, usaron cualquier material sin hacer ninguna distinción, en el ambiente áulico trataron de integrarlos procurando que dialogaran y trabajaran de manera colaborativa, en los bailables pudieron formar parejas como quisieron, los vestuarios eran igualitarios, se les comunicó a las familias que en la escuela se implementaría la coeducación, las actividades con las personas cuidadoras no se separaban por su sexo (papás pintar o mamás limpiar) sino por su condición física, se abrió la posibilidad de recibir familias homoparentales, no se permitió ningún tipo de discriminación o crítica a las personas, por mencionar algunas.

Parte de dichos cambios trastocaron su vida personal, compartiendo que su dinámica familiar fue distinta distribuyendo las tareas domésticas con todas las personas integrantes, una, aceptó y apoyó la situación de su hijo, el que le dijo que no sabía si se identificaba como hombre o mujer; otra, se convenció de que lo correcto era continuar impulsando las decisiones de su hija que tiene su pareja mujer, y la jefa de sector que educaría a hijas o nietas para su emancipación.

De esta forma, la transformación salió del ámbito escolar y trastocó lo personal, influyendo a más personas que las participantes, por ejemplo, a la conserje de una escuela, la educadora y supervisora que estuvieron implicadas en la atención de Dani, el esposo de una que aceptó flores el día de su cumpleaños y las madres de familias asistentes a las pláticas del DIF. Por lo que todo

lo anterior condujo a “buenos y grandes resultados” (*María, D4; Rosa, D3*) y fomentaron la erradicación de la discriminación en la escuela (*Carmen, D5; Rosa, D3; María, D4*).

El que realizaran acciones durante la intervención tuvo relevancia si comparamos que la mayoría de las figuras directivas indicaron en la entrevista que no habían realizado acciones relacionadas a la coeducación o la promoción de la igualdad de género. Y las pocas que dijeron que si habían hecho aclararon que estas no tuvieron una intención específica.

Al comenzar con pequeñas acciones, las que se reflejaron en cuanto las familias del alumnado fue integrando esa normalidad que se les proyecta en la escuela (*Nancy, D2*) e independientemente de las ideologías que tenga cada quien (*Juana, D1*) procuraron erradicar “esos estereotipos que están muy arraigados” (*Carmen, D5*), se empezó una “Acción Cultural” (Freire, 1975) para la transformación, y de ese modo, cubrir esa vieja escuela como si fuese un eclipse “de poquito a poquito”, que se llevaría tiempo en crear esas consciencias y sensibilizar a la comunidad, pero por algo se está empezando *Isabel (D8)*, o como dice Freire (1973), iniciada la transformación por seres evolucionarios esta sigue su cauce.

Un factor que sirvió para la transformación fue el sentido de la praxis, que la reflexión y la acción se diera al mismo tiempo. Aunque ciertas figuras directivas mostraron postura entre si era suficiente tener el conocimiento o realizar acciones, hay que decir que desde la perspectiva freiriana “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1973, p. 99), o como dijo *Nancy (D2)* “aprendo algo, regreso a la realidad, lo ejecuto, vuelvo con una experiencia, aprendo algo nuevo, y nuevamente lo pongo en práctica”.

También, otra condición que coadyuvó es que “desde arriba” se planten proyectos de este tipo, identificaron que la rutina diaria o atender lo que se insta de manera urgente o emergente

dificulta implementar acciones innovadoras. Asimismo, que las leyes, la normatividad, los derechos humanos, la ECIG, el PEMC o los diferentes protocolos, como el de las infancias trans, sirven de justificación para que mínimo el profesorado y las figuras directivas incluyan en su práctica este tipo de temáticas.

Lo que llevó al reconocimiento que la armonización entre los diferentes microsistemas que conforman la ecología del sistema sexo/género para erradicar el *statu quo* del sistema sexo/género facilitan la transformación (Bronfenbrenner, 1987), en otras palabras, si existen leyes, una cultura, familia, escuela, iglesias, y demás instituciones no sexistas, será realmente factible su erradicación.

Si bien hubo muchas acciones que llevaron al cambio de prácticas de las figuras directivas como de las demás personas que se involucraron directa o indirectamente en la investigación, el que sigan pensando que el varón “ayuda” al incluirse en actividades domésticas o el interés por descubrir por qué se es gay o trans, denota que el sexismo no se erradicó, por lo que se requiere de un proceso continuo de transformación,

Empero, esto a partir de una pedagogía crítica donde la educación sea un medio de “mutación cultural” a favor de la transformación y no “un instrumento eficaz para mantener el *statu quo*” (Freire, 2016^a, p. 55).

Por lo tanto, al permanecer como un problema social y educativo que genera desigualdades al ser un engrane de la opresión del *statu quo* del sistema sexo/género, se recomienda proseguir en la promoción de la coeducación.

4.2. Infancias Trans

Coincidentemente, una directora que se integró a la investigación expresaba su preocupación por una “niña que sentía niño”. A lo largo del acompañamiento, que en un inicio se facilitó porque se contaba con el apoyo de la jefatura de sector y la directora, se pudo evidenciar

las barreras (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2002; Covarrubias Pizarro, 2019; Echeita & Ainscow, 2010; Jiménez Conde & De león Huertas, 2019; Moliner García, 2013) que pueden ser sutiles como los estereotipos de género o la heteronorma que son referentes de lo natural o aceptable o correcto para cada sexo, y cuando las personas trasgreden estos mandamientos son colocados en lo marginal, anormal o no natural (Guzmán Vásquez Lara, 2018), o como dijo una supervisora en “lo atípico”.

La llegada de la supervisora limitó el realizar acciones planeadas, como el acompañamiento a la primaria, y pese que eran acuerdos que se habían establecido antes de su incorporación a la zona, al ser la autoridad máxima restringió la participación. Por lo que se sigue reforzando la importancia de las figuras directivas que hacen “nobles” o no los procesos de inclusión educativa.

Al contar inicialmente con todo el apoyo, se pudo tener reuniones con la familia, la que siempre cobijo a su hijo, la que aceptó que en el respeto al derecho de su identidad se le preguntara el pronombre con el que quería ser identificado, que es uno de los primeros aspectos a atender con las infancias trans, lo que favoreció que el alumno se mostrara más seguro, participativo y extrovertido donde se evidenció que se iba por buen camino (Brill & Rachel, 2023).

Se enfrentaron muchos discursos biologicistas y sexistas, e incluso supuestos que excedían la lógica de respeto a la dignidad humana, como, que sufría de misógina al no querer “chichis”, que a lo mejor había sido violado o estaba siendo manipulado, que posiblemente la familia sufría de un “problema mental”, o que, porque la madre al desear tanto un niño estando embarazada por eso había pasado, lo que es muy común que experimenten las infancias trans (Brill & Rachel, 2023). Aunque, si recordamos lo que decía Delval (1998) que las expectativas de la madre pueden afectar el desarrollo de la persona y provocarles “un desajuste grave”, desde esta ciencia sexista, es “entendible”.

La negativa de presentarla como experiencia exitosa abrió el alcance de la intervención y se pudo conocer distintas percepciones sobre dichas identidades, algunas con mayor disposición, como la directora que decía que independientemente de todo la prioridad era la atención al menor, otras en un vaivén de aceptación o dudas de “hacer lo correcto”, como la jefa de sector, que ella misma aceptaba las titubeos que presentaba para saber cómo actuar, y las que definitivamente niegan su existencia y patologizan, algo que no le pasa sólo al cuerpo de las mujeres, sino que al ser un “pensamiento conservador como dispositivo de control sobre los cuerpos” (Blázquez Graf & Castañeda Salgado, 2016) afecta a todas las personas que salen de los márgenes normativos. Solo faltó que condicionaran su atención en la escuela a la entrega del dictamen médico de disforia de género, que tantas luchas de las personas trans han tratado de problematizar.

Se tiene mucho por hacer en el macrosistema mexicano (Bronfenbrenner, 1987) porque la ley de Identidad de Género en el Estado de México, promulgada en el 2021, en su Artículo 3.42 expresa que toda persona con capacidad legal, que así lo requiera, puede solicitar al Oficial del Registro Civil en donde está asentada su acta de nacimiento la rectificación de esta, para el reconocimiento de identidad de género, previa anotación correspondiente (Legislatura del Estado de México, 2021), por lo que limita el libre desarrollo de las infancias trans, y más cuando en la escuela preescolar no se podrá modificar su nombre en los documentos oficiales sino se presenta el acta de nacimiento “corregida”.

Por eso, el caso de Dani contribuyó a que se vislumbraran los prejuicios, el desconocimiento, limitantes legales, entre otras, que rodean las diversidades sexo-genéricas y en los que no se reconoce que son parte de la diversidad. Las que no permiten la adecuada intervención y perjudica a las personas.

Otra cuestión que se puso a la mesa es cómo el adultocentrismo impera en las decisiones escolares, mostrándose en el dudar sobre “si esto no era otra cosa o que se debería saber el por qué surgió o el por qué presentaba esa situación atípica”, poniendo en duda la vivencia interna del alumno, el que expresó a la familia desde los 3 años que “era niño”, como si uno fuera juez de las personas que requerimos “validar” lo que son para que estas sean.

Esta visión adulta es renuente ante el reconocimiento de la pluralidad de infancias que existen (Morales S., 2022), y mucho más de las diferentes formas de ser Trans (Missé, 2013).

El cuerpo es leído a través de los ojos de los y las demás, escuchar algunos comentarios de que sus “ojos eran de niña”, que sus movimientos son delicados, pero quiere ser niño, o cuando se mandó la foto para identificar al niño transgénero, el que no se pudo identificar, habla de que el prejuicio sexual de “ver una niña” es más grande con la necesidad imperiosa de “normalizarlo” o cerciórano de que no escape de ser (de) hombre o (de) mujer, volviéndose las únicas posibilidades para una enorme cantidad de materializaciones corporales (Torras, 2007), que darse la oportunidad de verlo como la persona quiere ser vista. Por lo tanto, el cuerpo primer referente para etiquetar, categorizar, prejuiciar, tratar, educar, estigmatizar, juzgar, y lo que se considere, a las personas.

Además, implica un gran reto para las figuras directivas y el profesorado, porque la supervisora ante sus resistencias se le invitaba a que “hiciera la tarea” y revisara la bibliografía compartida, lo que pocas veces sucedió, por eso, si la misma persona no lo acepta será muy difícil comenzar procesos de transformación

Así se concluye, que las infancias transgénero son comunes (Brill & Rachel, 2023), pero desde la ideología sexista no se visibiliza, y que los comentarios que configuran el sentido común “a menudo están basados en estereotipos, o simplemente, conceptos erróneos” (Platero, 2014).

Ni la crianza, ni el deseo de tener determinado sexo durante el embarazo, ni factores como un divorcio, estilos de crianza autoritarios, educarlo como el género que desee, el abuso infantil u otros, hace que tengan una persona trans, no es algo que los padres y madres causen, ni tampoco hacen que se convierta en una, esos discursos en la actualidad ya no son aceptados ni en el sistema de salud mental ni en la práctica médica (Brill & Rachel, 2023).

4.3. Importancia de las figuras directivas

El poder que se tiene como autoridades educativas es muy importante porque se puede ser barrera o apoyo para la promoción de acciones que permitan la innovación y la transformación en las escuelas, el ejercicio de poder es de gran relevancia, se influye a las personas en su comportamiento, para que hagan o no hagan, no se pone en duda la capacidad de agencia de las personas, pero ir contra corriente de la autoridad educativa puede hacer más pesado el ejercicio de transformación o simplemente apagarlo, por tanto, pueden ser coadyuvantes o obstaculizantes en la “acción cultural” para la transformación (Freire, 1975). Asimismo, es coincidente a lo que señalan Fals Borda y Freire en que las gestiones con las autoridades sean comunitarias o educativas, son parte de la lucha para la mutación de la realidad.

Las directoras desde un inicio tenían claridad de su compromiso como líderes académicas porque fue una motivación para sumarse al proyecto al ser su idea que tienen la obligación de contar con mayores elementos para guiar a su personal y comunidad educativa, y con esas bases conceptuales, pudieran promover la inclusión de este tema, cambiar pensamientos o ideas, estereotipos o conductas que siguen latentes por medio de educar a las infancias, integrar a las familias, a fin de lograr que todas las personas sumen esfuerzos en busca de la igualdad de oportunidades y la equidad de género.

En la evaluación aceptaron que depende del liderazgo de las figuras directivas para que se promuevan los cambios, sin embargo, que esa función “normativa, autoritaria y tradicionalista” se reproduce y se vuelve una barrera para el derrumbamiento del statu quo del sistema sexo género. Por ende, las figuras directivas son las principales promotoras para la implementación de la coeducación (Moreno Llana, 2008).

Además, que intervenir depende del contexto, y que se deben seguir preparando sobre la temática (Hidalgo Ariza, 2019). Lo que es difícil porque como comparten se debe comenzar por ellas mismas poniendo en duda sus propias actitudes y prácticas que discriminan (Both & Ainscow, 2002).

4.4. Enfoque participativo de la IAPe

Obedeciendo a la característica participativa de la IAPe todas las decisiones se consultaron con las participantes¹¹² (espacios, fechas y horarios para las entrevistas, el GDCC, entre otras). La mayoría de las veces se acopló a lo propuesto por ellas, pero hubo consideraciones para que fuera en mutuo acuerdo.

Se ha de confesar que no fue sencillo promover la participación, se tendió a ser insistente para que alguien se sumara por interés debido a que si no había personas participantes no se realizaría la investigación. Por ejemplo, al entablar conversaciones con dos personas que habían quedado en añadirse, y que finalmente no lo hicieron, sus motivos fueron, el no tener tiempo, que sería una carga de trabajo porque se solicitaría actividades (tareas o lecturas o acciones) previas, que la responsabilidad de la tesis era de la persona investigadora, por lo tanto, no tendría por qué

¹¹² Se sintió gran satisfacción de ver las manitas levantadas avalando las fechas de las sesiones y el universo temático.

generar más trabajo para las demás personas, y al no ser una indicación institucional, pues no era obligatoria y por ende, no era indispensable participar.

Asimismo, de manera recurrente solicitaban que se dijera qué se haría, ahí se les recordaba lo que se comunicó en las reuniones iniciales en las que se dio a conocer el proyecto, que lo que se pretendía era seguir el proceso educativo de “postalfabetización” de Freire, por lo que la planeación tendría que emanar de los intereses y saberes de todas las personas participantes.

Entonces, una barrera para construir una consciencia histórica, que es comprometernos activamente como personas de transformación reflexionando sobre la propia existencia e insertarse en el mundo para su modificación, es el “habitus alienado” en el que se nos ha acostumbrado a ser sólo personas ejecutoras y no creadoras.

Lo anterior se vincula a lo que Freire (1973) le llama la “autodesvalorización”, que “resulta de la introyección que ellos [campesinado] hacen de la visión que de ellos tienen los opresores” (Freire, 1973, p. 58), porque, tanto se le ha acostumbrado el profesorado a recibir órdenes, a que se le diga que hacer, de no contar con el apoyo para iniciar innovaciones sin previamente pedir permiso a fin de no tener alguna consecuencia laboral, porque en este ámbito aunque no pareciera algunas veces en las relaciones con las demás personas se restringe “el ser más”, que sepultan las iniciativas de transformación.

Por decir, Freire expone un caso de como un campesino le dice a un educador: “disculpe, nosotros debemos de estar callados y usted, señor, hablando. Usted es el que sabe, nosotros los que no sabemos” (Freire, 1973, p. 59), relacionándolo con lo sucedido, es que el profesorado acostumbrado a no participar en su propia construcción del conocimiento que, para aprender, depende de una o varias personas expertas que le digan cómo actuar, o simplemente se vive como

un receptor de información (educación bancaria), lo que provoca que se dificulten los procesos activos de aprendizaje inter-docente.

Por esa razón se cuestiona si se es el resultado de la misma educación que practicamos, ¿somos ese alumnado habituado, o posiblemente domesticado, a ser sólo reactivo a las prescripciones otras personas? ¿sólo hacemos lo que nos dicen que tenemos que hacer, si no, no es importante? ¿se es reproductor y producto de la educación bancaria?, hay mucho que reflexionar al respecto.

En ese sentido, se rescata un comentario de la jefa de sector, que fungió como co-coordinadora, en el que hace reflexiones similares y señala que hay que dejar de ser una “vasija receptora de contenidos”, en sus palabras

La verdad yo no quiero participar ahorita en ningún curso, en ningún curso, no voy a participar, y este, y sí sentía eso y te lo quería decir pues, que como que le estabas dando mucho, muchas vueltas y pues ya la gente ya está deseosa porque, pues es diferente, a lo que se ve en los cursos, webinar, que no está como más enfocado en ese intercambio de impresiones, de opiniones, prejuicios, juicios, tesis, de todo, este, y ya queremos, bueno al menos ese es mi punto yo ya quiero algo más sólido, más de discusión, de análisis, introspección, poner ejemplos, etcétera, que es lo que a mí me encanta, ya estoy fastidiada de estar como vasija receptora de contenidos, yo ya me fastidie de eso de verdad, a las 4:30 de hoy tuve uno que la verdad, es que, algo de la realidad aumentada, pues sí, estaban muy padre sus propuestas pero a mí me estaban hablando en chino porque ni siquiera, si tengo un conocimiento muy lejano, muy incipiente de estas cuestiones de la tecnología, y este, pero pues no hay esta interacción que uno está acostumbrada, entonces, yo ya quiero esto sabroso que tu estas proponiendo, sale, y bueno pues ya hasta febrero, enero a ver si se hace ok, pues muchas gracias amiguita y descansa también tú, hasta mañana (Diario de campo, 18 de noviembre de 2021).

Contra parte al “dime qué tengo que hacer”, está, el “no requiero aprender”, ambas manifestaciones de la absolutización del saber, porque por un lado se cree que no se sabe y se requiere ser enseñado, o por otro, que se sabe lo suficiente y no se requiere aprender, a esto último se le nombra como el síndrome de estrellitis , y que nadie está fuera de experimentarlo, en el que

se piensa que todo se sabe, que todo se hace bien, por ende, no hay nada más por conocer o mejorar, siendo complicado admitir que se puede aprender de otra persona y más si se considera con menos preparación académica.

Otro factor que incide en la participación es el poder implícito o simbólico en las jerarquías institucionales. Como autoridades educativas podemos pretender establecer una relación horizontal y participativa, pero al mismo tiempo, no se evitan las autorizaciones y permisos que se requieren para llevarlas a cabo, en este caso, el que la jefa de sector promoviera el proyecto, propició, que pudiera realizarse, porque al estar de beca comisión, que implica estar de permiso y fuera del ámbito laboral, influenció para que muchas personas no quisieran participar. Eso también se reflexiona al recordar cuando se cursó la maestría en la que no se separó del cargo, lo que ayudó a que todo el personal de la escuela donde se estaba adscrita como directora se implicara en la intervención.

El impulso que le dio la jefa de sector al proyecto al mandar regularmente mensajes de invitación contribuyó a que se pudieran incluir varias de las participantes, que en ese momento eran las responsables de algunas zonas escolares porque las anteriores se habían jubilado o cambiado de lugar de adscripción, como se ejemplifica en el siguiente mensaje

Chicas, antes de entrar a la reunión de hoy, estuve en una reunión muy interesante, que se llama perspectiva de género en el aula y creo desde una autoevaluación, creo que tengo mucho desconocimiento, de lo que está demandando, las nuevas propuestas, la nueva realidad, tengo tantos estereotipos, que están limitando, mi forma de ver la vida, nos pasaron un video, un corto, muy interesante, que por supuesto lo voy analizar detenidamente ya lo baje, y tengo que visualizar mi realidad de una manera diferente, y en este sentido, hago la invitación para que ustedes la expandan para participar en este grupo que está promoviendo la maestra Erika, que yo tengo muchas expectativas porque está diseñado también para trabajarlo desde mi PESG, en este análisis, en este pensamiento crítico, argumentación, reflexión, debate, discusión, para fortalecer las habilidades que un líder debe tener, si yo no tengo esas habilidades de argumentación, de pensamiento crítico, pensamiento divergente difícilmente dejo entrar ideas nuevas y desecho las

viejas, difícilmente puedo cuestionar estas ideas tan arraigadas, que ya no están siendo aplicables en esta nueva realidad, es por ello, que maestra *Carmen (D5)* que te invito a que convoques a tu gente, independientemente si es directora, si es docente, veo a la maestra *María (D4)* que ya está muy dispuesta con todo su personal y creo que nos va hacer mucho bien, vamos a poder implementar en el aula, si nosotras tenemos desde nuestras concepciones, estas limitantes, difícilmente vamos a poder ser generadores de transformaciones sociales, entonces mi invitación es en este tenor maestra *Ana (D6)*, ya te vi, pero si puedes extender la invitación a docentes, sería padrísimo, este, maestra (...) también abre la invitación a compañeras docentes y asistentes de servicio, no importa, tenemos una comunidad de aprendizaje donde el único requisito es ser parte del sector, independientemente de la función que ostentes, sí, les pido por favor, hagan la invitación y si no quieren, atiendan el formulario y póngale que no están interesadas, no hay problema, pero yo les aseguro que vamos a generar muchas ganancias, en cuestión profesional y personal, muchas gracias, espero tener buena convocatoria, hasta pronto chicas, les abrazo (Diario de campo, 16 de noviembre de 2021).

Como se observó en la entrevista inicial y final, *Carmen (D5)* le hizo extensiva la invitación a *Jazmín (D7)*, lo que tuvo que ver en su decisión de incluirse, esta comentó

entonces *Carmen (D5)* me dijo, amiga es que todo lo del sector, nuestra zona está integrada en la actividad y tú no y yo, en serio, sí dice y entonces pues hay que unirnos no, y yo ¿en serio? si dice entonces pues hay que unirnos, ya vez te digo soy toda flexible, o sea, a veces siento que no debe de entra en mi vida en cualquier momento, hace un momento te dije hay ya me voy a salir del grupo, yo creo es una señal de Dios que no debemos de seguir, o sea cosas así digo, ah ya me voy a apurar a mi trabajo no, y entonces me dice y yo ha sí está bien, o sea te digo no me gusta pelear pero esa parte de lo administrativo siento que ya es desgastante, entonces por eso yo dije no, o sea no quiero, me dijo *Carmen (D5)* ándale es que mira esta toda la zona y nos convenció no, y dije bueno pues vamos a hacerlo, para que toda la zona este, pero después dije y vi y dije (...) por qué no están todas no...

Aunque, el poder que impera en los espacios escolares no desaparecerá en tanto existe un orden jerárquico, porque como lo indicaron las figuras directivas, comentaban con reservas en las sesiones del GDCC al saber que estaba la jefa de sector, y a la vez esta, se da cuenta que pese a que como autoridad se haga saber que se vea como “alguien igual” no es tan sencillo. La alternativa, es hacer explícito ese poder, para encaminarlo a la transformación ejerciendo “un liderazgo revolucionario”.

De esta manera, se observa que las figuras directivas son pieza clave para impulsar, u obstaculizar, innovaciones en un nivel microsocioal, o “desde abajo”, y que no necesariamente se depende de las autoridades educativas superiores para realizarlas.

Por otro lado, vivirse en otra posición como investigadora es algo que se aprendió en el camino, “el camino se hace al andar”, así, conforme avanzó el acercamiento, las personas percibieron que se intentaba realizar otro modo, en la que no habría jerarquías, y que el rol de investigadora era sumarse al aprendizaje compartiendo una visión sobre el tema que se ha trabajado por largos años, pero sin pretender ser la transmisora del conocimiento, yendo más allá de lo que tradicionalmente se hace en las capacitaciones magisteriales; igualmente, que no se quedó en el análisis teórico, sino que se promovieron acciones para ir erradicando la educación sexista (esto acorde al principio de praxis). Por lo tanto, en la formación docente se pueden establecer relaciones verticales, como ellas refieren, se fue una más, se aprendió junto con ellas, y se dio una relación bidireccional, en donde se diluyó quien es el que aprende y quien es el que enseña; y al mismo tiempo, llevar acciones transformadoras.

Por ende, al realizar una investigación de corte participativo, si bien será con el respeto de que sean las personas las que decidan sumarse a la misma, evitando la coerción en cualquiera de sus manifestaciones, se debe reconocer, primero, que el proceso de “enajenación” propio de la pedagogía bancaria, vuelve al profesorado un “simple espectador ajustado a las propias prescripciones ajenas que, dolorosamente, juzga como sus propias opciones” (Freire, 1969/2011, p. 37), esto al justificar que hace sólo lo “importante”, que es lo solicitado por la autoridad, lo que impide que se asuma como un ser transformador y creador (Freire, 1973).

Segundo, que una limitante para los procesos formativos es la práctica de la absolutización del saber, que es creer ingenuamente que no se sabe nada o se sabe todo (síndrome de la estrellitis).

Finalmente, que se tiene que explicitar el poder implícito existente en la estructura jerárquica del sistema educativo, porque a pesar de que las figuras directivas pretendan un liderazgo participativo y no impositivo, simbólicamente influyen el comportamiento de las personas a su cargo, lo que las convierte en un constituyente que facilita o dificulta transformaciones, ya decía Fals Borda (1981, 1997) es importante hacer alianzas con las personas de autoridad para que se den los procesos de cambio.

La moraleja es observar los estragos de la pedagogía bancaria en que nos concebimos como repositorios a la espera de que otras personas nos digan qué hacer, o que hagan por nosotras, sin posibilidad de ser inventoras en ese hacer. Lo que es reforzado en la metodología tradicionalmente usada en la capacitación docente, la que limita la creatividad, y causa, que el profesorado se haga dependiente y se le restrinja a ser ejecutor y no creador, por lo tanto, no se siguen procesos de cambio por propia iniciativa.

Cuando se indagó sobre sus intereses y se les dio a conocer los temas generadores, coincidieron que lo que les gustaría es acotarlo a que se les diera estrategias, acciones concretas actividades para promover la perspectiva de género, y en ese sentido que del universo temático solo se abordara lo último, que eran las estrategias coeducativas, les comentó que es necesario tener las bases conceptuales para comprender el tema y mirar la realidad desde la perspectiva de género. Eso también relacionado con la propuesta de Freire en la que es necesario problematizar la realidad para que no mire de manera mitificada, sino, con ayuda de la educación, ir a una perspectiva crítica, que implica transformar el “inédito viable” en “acción que se realiza”.

De esta manera se transforma la consciencia ingenua en consciencia crítica, o se pasa de la “consciencia real” a la “consciencia máxima posible”, además, ello justificado porque en las entrevistas se notaron muchas confusiones en los conceptos.

Sensibilizar sobre la importancia de que la perspectiva de género es más compleja de lo que se dice, no sólo es implementar acciones sin sustento (activismo), ni recitar los contenidos teóricos (verbalismo), sino de tener la capacidad de darle una lectura distinta a la realidad a través de un marco conceptual y poder generar acciones de intervención de acuerdo con los contextos y sin seguir una receta (Freire, 2016b).

El manejo de la teoría coadyuva al diseño de acciones, y el conocimiento es necesario, por ejemplo, en la preocupación de cómo bordarlo con las familias, pasa algo similar cuando piden que se deje planas para que aprendan a leer o escribir, y que uno no les contesta “porque está prohibido”, sino que se les explica sustentadamente que no es apropiado porque el enfoque de lenguaje es comunicativo, así que para sensibilizar, se debe tener referentes teóricos para promover acciones para la atención en este tema.

Conclusiones

Después de todo lo realizado, se percibe que tenemos la oportunidad de generar transformaciones micropolíticas desde la escuela, e implicar al microsistema familiar para que en conjunto se definan acciones de transformación.

Podría decirse que no se contribuye con nada nuevo, que las ideas de Paulo Freire son las transcendentales, pero como dice tal autor citando a Dewey, “la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de cosas conocidas” (Freire, 1969/2011, p. 118). Por eso la intención de que esta investigación sea un referente sobre su aplicación.

Lo vivenciado demostró que la escuela “no es neutra” (Freire, 1969/2011; 1973; 1975; 2016a; 2016b) y es necesaria la Acción cultural (Freire, 1975) para insertarse en el mundo y generar transformaciones, que el profesorado cuenta con saberes previos distintos al sentido común pero que también se reconocen como personas influenciadas por esas ideas y prácticas que se transmiten sin reflexión de generación en generación, por lo que están alienados (Freire, 1972) y se requiere de un proceso educativo que permita identificar esas ideas para luego realizar acciones para su erradicación.

Promover la coeducación usando la IAPe logró que las personas participantes por su propia iniciativa comenzarán a realizar acciones para contrarrestar el statu quo del sistema sexo/género y tomaron una actitud epistemológica crítica (Freire, 1973).

A) Problemáticas y/o dificultades enfrentadas

Las figuras directivas enfrentaron diversas vicisitudes que radicaron en que no lo llevaron a la práctica como lo hubieran querido por estar cubriendo grupo, la carga administrativa y el no establecer vínculos de apoyo con otras instancias (*Ana, D6; María, D4*).

La respuesta “negativa de las compañeras” para participar en el proyecto, el estar convenciéndolas porque lo consideraban una carga de trabajo, “navegando contra corriente”, pero como la indicación era “que era por voluntad, e iban a estar quienes quieran estar”, se respetó la cantidad de personas que se sumaron (*Juana, D1*). Darse cuenta de que las personas con más edad se mostraban resistentes ante los cambios, las jóvenes tenían mayor disposición, aunque no se puede generalizar, existe un horizonte de sentido (Gadamer, 1999) en la cosmovisión sexista.

La resistencia del personal docente de abandonar prácticas que dividen a los sexos porque “son paradigmas que trascienden a través de las generaciones” (*María, D4; Carmen, D5; Juana, D1; Nancy, D2; Jazmín, D7*), cerrándose algunas con las expresiones de “¡ay que asco!”, “no estoy de acuerdo”, “no me interesa”, “es niña o niño y punto” sin justificar su posición, solamente es que “no quieren moverse de su zona de confort” (*Carmen, D5*).

En ese sentido, que sientan miedo a las autoridades, debido a que siempre están pensando “qué pensarán las jefas, qué van a decir y si se hace algo mal”, “está deteniendo muchísimo”, para la transformación, se requiere “derrumbar el temor, porque el miedo paraliza” y “un poquito más de libertad” (*Jazmín, D7; Ana, D6*).

Todas coinciden que “el tiempo” fue un factor limitante, debido que unas no pudieron estar “al cien durante toda la sesión”, o el no conectarse los días correspondientes gracias a que las agendas que no concordaban, por la atención a asuntos “propios de la escuela” como los requerimientos administrativos, recibir a las personas que les visitaban, dar seguimiento al personal docente, etcétera, y que si bien se avanzó “transformar consciencias no se va a dar de la noche a la mañana” (*Juana, D1*).

Las propias dinámicas de la estructura, se pide que se actúe con perspectiva de género, pero en los oficios se solicitan que digan “director de plantel” (*Jazmín, D7*), y que cuando se tiene

iniciativas “desde abajo” apoyarlas, que si se deben entregar documentos se genere la estrategia para la espera y prioricen que se esté presente en las asesorías o cursos (*Nancy, D2*), ya quita tiempo a lo verdaderamente importante, lo pedagógico (*Jazmín, D7*).

La cultura de las familias, “por los arraigos o creencias de esto es para niños y esto para niñas”, su apatía, se muestran renuentes a hablar sobre el tema, se les pueden proponen los cambios, por ejemplo, el uniforme, pero son pocas las que se atreven a que las niñas lleven otra vestimenta en vez de la falda, todo eso entorpece los cambios (*Carmen, D5; María, D4; Nancy, D2; Jazmín, D7*), por eso se tiene que “reeducar a los padres de familia” (*Jazmín, D7*).

Que sus retos serán, “involucrar a todos, favorecer la erradicación de estereotipos y roles de género, facilitar las herramientas para tener ese conocimiento y poner en marcha una escuela coeducativa” (*Carmen, D5*), que “haya corresponsabilidad y hacer esa triada educativa que queremos ser, entre docentes, familia y alumnos” (*Nancy, D2*), tener elementos para aplicar la estrategia (ECIG) que se está trabajando en el aula (*Isabel, D8*), e “implicar a las chicas nuevas para que no nos frenen, por el contrario, para que nos apoyen y nos ayuden” (*Ana, D6*).

En general, opinan que “fue una experiencia muy bonita” (*Rosa, D3*), que se van “con un muy buen sabor de lo que sucedió, de lo que pasó”, que les gustó mucho y agradece el temario, por la bibliografía y por todo lo que se pudo apoyar (*Ana, D6*).

Que se formaron “una cultura” de la diversidad (*Rosa, D3*), que significó “la libertad dirigir, que es lo que querían” (*Carmen, D5*), que se debe pensar en “lo que se está viviendo”, “que posiblemente tengan hijos, nietos con una condición como las que se plantearon, como el tema de las personas con discapacidad” y lo podrán “enfrentar con responsabilidad, tolerancia y respeto” (*María, D4*), y aunque poco a poco, se está avanzando.

La única sugerencia es que hubiera existido una reunión presencial (*María, D4; Jazmín, D7*).

B) Ejercicio de Reflexibilidad Feminista

En un inicio me sentí entusiasmada por ejecutar una Intervención Educativa por medio de la Investigación Acción. A pesar de la advertencia de que ello dificultaría el proceso ágil de titulación, siempre he pensado que hay que hacer vivo el lema de mi casa de estudios que toda mi vida me ha formado, que hay que “Educar para transformar”. Debido a ello, es claro mi posicionamiento en el mundo, es radical y no conservador.

Las dificultades de estar de beca comisión fueron una de las primeras limitantes, el “poder” otorgado por la investidura de autoridad se diluía en cuanto era una compañera que solicitaba el apoyo para que me permitiesen realizar la investigación en mi espacio laboral.

Fue problemático en un inicio que las personas a las que se les invitaba al proyecto comprendieran que la dinámica era distinta y que no se trataba de ser ejecutoras de acciones, porque pedían de manera previa el plan de trabajo, las temáticas, las fechas, materiales, etcétera, para estudiarlo y valorar el participar. Incluso una comentó, que se abordara “las emociones”, un tema que estaba presente de manera recurrente en la post pandemia, a lo cual, se les hizo saber que sería muy atrevido e irresponsable “ofrecer” la problematización de este campo de estudios sin tener referentes.

Después de múltiples reuniones, con las diferentes zonas que conformaban el sector, fue una sorpresa saber que únicamente ocho personas se habían integrado, y eso con el apoyo de otras compañeras que les animaron a participar, pero como se dijo, el poder puede ser radical y encaminarse hacia el desmantelamiento del estatu quo.

A veces me sentí confundida, porque se pensó que quería atrasar el comienzo de las sesiones de problematización por requerir las cartas de consentimiento informado, la respuesta a los formularios del IMAFE y las entrevistas iniciales, aunque, se les reiteraba que se seguía el proceso de postalfabetización correspondiente a la educación problematizadora de Freire, no fue fácil conseguir su comprensión, lo que también da cuenta de seguir las etapas propuestas del autor o tratar de replicar de cierta manera su metodología tampoco es sencillo.

Al igual, viví en carne propia que las figuras directivas obstaculizan las propuestas de innovación, esto porque hubo una supervisora que en un principio comentó que no quería involucrarse porque estaba cansada después de su estudio del doctorado, que no quería carga de trabajo y expresó que la debía que chambear era yo porque era mi tesis, desgraciadamente por azares de las circunstancias, se incorpora a la zona donde se estaba ejecutando y limitó la participación de las directoras integrantes a esa zona.

Sin embargo, durante la investigación, el escuchar que llegaban por sí mismas a las conclusiones que las personas investigadoras divulgan en el marco de los Estudios de Género, observar su compromiso por diseñar y aplicar acciones sin ningún medio coercitivo o de promesa de reconocimiento, el que compartieran su vida personal, que se dieran espacio y tiempo para los encuentros dialógicos en el GDCC, que, en sus palabras, fortalecieran cosas que tenían inconclusas y las pudieron sacar adelante, trastocando su vida personal y laboral, transformándola, fue sumamente satisfactorio.

Asimismo, que en las entrevistas finales agradecieran el apoyo, la disposición, el acompañamiento, el compartir “el conocimiento” y los materiales, el escucharlas y haber brindado sugerencias de acciones, sumaron a no perder la esperanza, como dice Freire, que desde otras

trincheras se siga impulsando la transformación, para nunca dejar de ser, una educadora revolucionaria.

La evaluación del quehacer investigativo lo brindó la jefa de sector en cuanto valoro que hubo un crecimiento, que aprendí a escuchar, que me mostraba mesurada y me puso el apodo más lindo que he recibido: “la nieta de Freire”.

Finalmente, expresaron su interés por seguir en comunicación, que no “fuera la última vez que nos veamos” (*Carmen, D5*), y que siguiera dando acompañamiento dando pláticas a las familias, u otras actividades (*Jazmín, D7; María, D4*).

Y, bueno, sobre el doctorado, puedo decir me fortaleció en lo personal y laboral. Acepto que “me tardé” en su elaboración, pero hacer Investigación Acción, y desde un enfoque sociocrítico, amerita su tiempo, ojalá se considere esto en los lineamientos del Doctorado para que flexibilizar la temporalidad de entrega en los casos de quién se atreva a hacer intervención educativa.

Este ejercicio es personal, narrativo, político y único, en esa libertad que te brindan las epistemologías feministas que recuperan al Dasein que se sitúa en la investigación.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Referencias

- (SRE), S. d. (2008). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer o Convención de Belém do Pará y su Estatuto de Mecanismo y Seguimiento*. México: SRE/UNIFEM/PNUD.
- 30kcoaching.com. (16 de 01 de 2024). *30kcoaching.com*. Obtenido de <https://30kcoaching.com/personal/querida-eva-carta-la-sororidad-carta-una-mujer/>
- Achanta, S., Gorky, J., Leung, C., Moss, A., Robbins, S., Eisenman, L., . . . Cheng, Z. (. (2020). A Comprehensive Integrated Anatomical and Molecular Atlas of Rat Intrinsic Cardiac Nervous System. *iScience*, *volume 23*, 1-19.
- Acker, S. (2000). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: narcea, s. a. de ediciones.
- Ahumada, M., Antón, B. M., & Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, *vol. XXIV. núm. 2*, 23-52.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. 1-10.
- Ainsworth, C. (2015). Sex Redefined. *Nature*, *vol. 518*, 288-291.
- Alcaraz, A., & Alcaraz, R. (2008). *El derecho a la no discriminación por identidad y expresión de género*. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Derecho%20No%20discriminacion%20Oidentidad%20%20sexogenerica.pdf. CDMX: CONAPRED.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Traducción de José Sazbón y Alberto J. Pla*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Vol. 9, Núm. 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>, 187-202.
- Álvarez Enriquez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM. Nueva Época*. Año LXV, núm. 240. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/76388/67782>, 147-175.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Bilbao: Gobierno Vasco. Departamento de trabajo y seguridad social.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de la investigación social. Vol. IV. Técnica para la recogida de datos e información*. Buenos Aires- México, D.F: Hvmánitas.
- Anderson, S. (2010). LIDERAZGO DIRECTIVO: CLAVES PARA UNA MEJOR ESCUELA. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>.
- Anijovich, R. (2014). Todos pueden aprender. *Revista: Prospectiva - Revista de Educación del Colegio Nacional - UNLP; No. 1. Institución de origen: Colegio Nacional "Rafael Hernández". ISSN: 2347-0607*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33661>, 1 al 5.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica. Volumen 4, núm 2*. Recuperado de : <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>, 1-13.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 26, núm. 1, 69-77.
- Atable Vicario, C. (2006). El cuerpo, las emociones, la sexualidad. En C. Rodríguez Martínez, *Género y currículo* (págs. 169-196). Madrid: Akal.
- Atienza López, Á. (2022). Sororidad una palabra con una historia bien corta y una existencia histórica bien larga. Presentación. En Á. (. Atienza López, *Historia de la Sororidad, historias de Sororidad. Manifestaciones y formas de solidaridad femenina en la Edad Moderna* (págs. 9-36). Madrid: Marcial Pons Historia.
- Ausubel, D. (17 de 11 de 2021). *La Academia*. Obtenido de https://www.academia.edu/11982374/TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Báez Cubero, L. (2021). Acciones rituales del nacimiento y sus implicaciones simbólicas entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla. *Revista De Estudios De Antropología Sexual*, 1(11), 95–113.
- Barbera Heredia, E. (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En C. Rodríguez Martínez, *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (págs. 59-76). Madrid: Akal, S.A.
- Barberá, E., & Martínez Benlloch, I. (2004). *Psicología y Género*. Madrid: PEARSONS EDUCACIÓN.
- Barrera Sánchez, O. (Enero-Junio de 2011). El Cuerpo en Marx, Bourdieu Y Foucault. . *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año VI, No. 11. , 121-137.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Bartra, E. (2012). Capítulo 3. Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 67-77). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Iberoamericana de Educación. Vol. 35 Núm. 1 Especial.*, 1-9.
- BBC Mundo. (23 de abril de 2018). <https://www.bbc.com/>. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43839569>
- BBC News Mundo. (2021). Qué es el "youngism" y cómo afecta a los jóvenes en el mercado laboral. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-58347212>.
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*. doi: 10.15366/tp2019.34.004, pp. 37-50.
- Belausteguigoitia, M. (2011). "Hacer y deshacer" el género: Reconceptualización, politización y deconstrucción de la categoría de género. *Discurso, teoría y análisis*. No. 31, 111-134.
- Besalú Costa, X. (2002). Capítulo 2. Educación Intercultural. En X. Besalú Costa, *Diversidad Cultural y Educación* (págs. 43-73). Madrid: Síntesis educación.
- Biglia, B. (2014). Capítulo 1. Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendiá azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, & I. A. Zirion, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (págs. 21-44). Bilbao: Lankopi, S.A.
- Blanco, N. (2001). *Educar en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Blázquez Graf, N. (2008). Capítulo 5. ¿Cómo afectan las mujeres a la ciencia? En N. Blázquez Graf, *El retorno de las brujas* (págs. 97-130). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Blázquez Graf, N. (2012). Capítulo 1. Epistemología Feminista: temas centrales. En N. F. Blázquez Graf, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. (págs. 21-38). Ciudad de México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.

Blázquez Graf, N., & Castañeda Salgado, M. P. (2016). *Lecturas críticas en investigación feminista*. México: UNAM.

blogSonora. (11 de octubre de 2013). <https://www.youtube.com/>. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=dTMzfFjaTT8>

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la Coeducación*. Barcelona: GRAO.

Bonal, X. (2001). Hacia una metodología de transformación coeducativa. En A. Tomé, & X. (. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (págs. 93-112). Madrid: SINTESIS.

Bonal, X., & Rambla, X. (2001). El cambio ideológico y la colaboración docente. En A. Tomé, & X. (. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (págs. 113-128). Madrid: Editorial Síntesis.

Bonal, X., & Tomé, A. (2002). El sexismo como fuente de desigualdades. En J. (. Ramos García, *El camino hacia una escuela coeducativa. Cuadernos de cooperación educativa*. (págs. 61-67). Morón-Sevilla: Publicaciones M. C. E. P. Sevilla.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes, n.º 6. Masculinitats: Mites, De/construcción I Mascarades.*, 7-35.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. De la traducción: Ana Luisa López*. UNESCO.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. CDMX: distribuciones Fontamara. Segunda edición.
- Bourdieu, P. (2005). *La dominación masculina. Cuarta Edición. Traducción de Joaquín Jordá*. Barcelona: Anagrama.
- Bourhis, R., & Leyens, J. (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGrawHill.
- Brill, S., & Rachel, P. (2023). *Infancias Trans. Manual para familias y profesionales que apoyan a infancias transgénero y no binarias*. México: PAX.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bustos Romero, O. (2003). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En S. d. Pública, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria* (págs. 91-115). México: Banco Nacional de Cursos de Actualización.
- Butler, J. (1999/2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Cámara de Diputados. (septiembre de 2000). <https://www.diputados.gob.mx/>. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm#:~:text=%22Art.,imparta%20en%20los%20establecimientos%20particulares>.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Candela. (21 de 12 de 2023). *academia.edu*. Obtenido de https://www.academia.edu/25809407/Guia_de_la_buena_esposa

Cano, G. (1996). Más de un siglo de feminismo en México. *Debate Feminista*. Disponible en: https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/353/292, 345-360.

Castañeda Salgado, M. P. (2019). Capítulo 1. Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En M. P. Castañeda Salgado, Emagin, I. Mujika Chao, T. Martínez Portugal, O. Dañobeitia Ceballos, I. Cardona Curcó, . . . B. Zarran, *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (págs. 19-40). Bilbao: Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo (AVCD).

Castañeda, M. P. (2019). Capítulo 1. Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En M. P. Castañeda Salgado, Emagin, I. Mujika Chao, T. Martínez Portugal, O. Dañobeitia Ceballos, I. Cardona Curcó, . . . B. Zarranz, *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (págs. 10-40). México: Universidad Autónoma de México.

Castillo Rocubert, N. (2011). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive, ISSN-e 1815-7696, Vol. 9, N° 1*, 16-24.

Castro Sánchez, A. M. (2015). Investigación activista feminista: Implicaciones teóricas, políticas y metodológicas. *Oficina do CES 422*, 1-22.

Ciccia, L. (2022). *La invención de los sexos. Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Cilliers, W. J. (8 de Noviembre de 2007). *An experiential learning process for the advancement of previously disadvantaged employees in an industrial context*. Obtenido de UPS Institucional Repository. Departament of Library Services.: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/29266>

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria. Ciencia, Arte y Humanidades*, 61-62.

Civeira, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales edn México (1934-1944). *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11. Núm. 28. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n28/1405-6666-rmie-11-28-269.pdf>, 269-291.

Civera, A. (2009). Mujeres, cultura escrita y escuela en el Estado de México durante la primera mitad del siglo XX. *Cuadernos Interculturales*. Año 7, N° 12. Primer Semestre, pp. 161-178.

CNDH. (2021). *LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA*. Disponible en: https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/Ley_GAMVLV.pdf. CDMX.

Colectivo, I. (2010). ¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 19, 73-99.

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 96-114.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM). (25 de 06 de 2019). <https://www.gob.mx/conavim/es>. Obtenido de <https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/que-es-el-dia-naranja-y-por-que-se-conmemora?idiom=es>

Congreso de la Unión. (13 de 06 de 2021). *DOF*. Obtenido de LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. México.

CONVIVE. (25 de 03 de 2024). *Consejo para la Convivencia Escolar*. Obtenido de <https://convive.edomex.gob.mx/>

Conway, J. K., Bourque, S. C., & Scott, J. W. (2013). El concepto género. En M. Lamas, *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. cuarta reimpresión* (págs. 21-33). México: PUEG. UNAM.

Córdoba Navarro, M. (2014). Un acercamiento a la historia de la educación de la mujer mexicana. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*. Vol. 14 No. 26.

Cornejo Espejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Revista de Filosofía y Psicología*. Volumen 7, No. 26, ISSN 0718-1361, 85-106.

Cortina, R. E. (2004). La hermenéutica del cuerpo, significante y significado en el hombre posmoderno. *Anuario N° 6*, 87-100.

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos, *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la*

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Nueva Escuela Mexicana (págs. pp. 135-157). Chihuahua: Escuela Normal Superior Profr.

José E. Medrano R.

Crenshaw, K. W. (1991). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. <https://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/upload/crenshaw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf>. Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez, 87-122.

Cruz Martínez, A. (23 de julio de 2017). <https://adriancruzmtz.blogspot.com>. Obtenido de <https://adriancruzmtz.blogspot.com/2017/07/epistola-de-melchor-ocampo.html>

Cubillos Almendra, J. (2014). Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial. *Athenea digital*, Vol. 14, n.º 4, 261-285.

Cultural, S.A. (1992). *Pedagogía y Psicología infantil. Biblioteca práctica para padres y educadores. De tres Tomos*. Madrid: Envega, S. A.

Curiel Pichardo, O. (2014). Capítulo 2. Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. L. En Mencia, *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. (págs. 45-60). Bilbao: Hegoa. UPV/EHU.

Czarny Krischkautzky, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a las (s) diversidad(es). En A. (. Ocampo González, *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva, vol. 1*. (págs. p. 154-164). Santiago de Chile: CELEI.

de Lauretis, T. (1989). La tecnología del género. *Tomado de Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction, London, Macmillan Press*, 1-30.

De Martino Bermúdez, M. (2013). Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Estudios Feministas*, 283-300.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Delgado Ballesteros, G. (2012). Capítulo 9. Conocerle en la acción y el intercambio. La Investigación: acción participativa. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo, *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. (págs. 197-216). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, vol. X, núm. 2. UNAM. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3583/358340293002.pdf>, 29-47.

Delval, J. (1998). *El desarrollo Humano. Octava Edición*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores, s.a de c.v.

Díaz, D. (19 de mayo de 2017). El cerebro de la mujer y el cerebro del hombre. <https://www.youtube.com/watch?v=8eh1ZkWvaTQ>. TEDx Talks.

Durston, J., & Miranda, F. (2002). "Experiencias y metodología de la investigación participativa". *CEPAL - SERIE Políticas sociales, No. 58*. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/6023/S023191_es.pdf, 1-71.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España*.

Elliott, J. (Cuarta edición. 2005). *El cambio Educativo desde la investigación acción*. Madrid: EDICIONES MORATA, S. L.

Fainholc, B. (2011). *Educación y Género*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Texas: Mosca Azul Editores.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Fals Borda, O. (1997, segunda reimpresión). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: TERCER MUNDO S.A.

Fausto-Sterling, A. (1987). La sociedad escribe la biología/La biología construye al género. *Traducción de apoyo al texto original en inglés*, 1-14.

Fausto-Sterling, A. (1993). Los cinco sexos. Por qué no son suficientes macho y hembra. Traducción de Rafael Freda. *Espejo 20*, Sin páginas.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. Capítulo 1. Traducción al castellano por Ambrosio García Leal*. Barcelona: melusina.

Fausto-Sterling, A. (2017). Against Dichotomy. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture. Vol. 1. No. 1.*, 63-66.

Federación de Mujeres Progresistas (FMP). (21 de abril de 2023). *Coeducación*. Obtenido de <http://coeducacion.es/que-es/#:~:text=Para%20la%20RAE%2C%20la%20coeducaci%C3%B3n,un%20modelo%20de%20educaci%C3%B3n%20mixta>.

Feminario de Alicante. (2002). *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqf8q5>.

Fine, C. (2010). *Cuestión de sexos. Ni las mujeres son de Venus ni los hombres de Marte: cómo nuestras mentes, la sociedad y el neurosexismo crean la diferencia. Traducción de Juan Castilla Plaza*. Editor digital: casc, ePub base r1.2.

Flamarique, L. (26 de 05 de 2020). *La vanguardia*. Obtenido de <https://www.lavanguardia.com/ciencia/20200526/481414761400/neuronas-corazon-mapa-3d-rata-cerebro.html>

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Flores Gómez, E. (2022). La escuela y la educación formal como vías para la superación de las distinciones de género: una alternativa crítica para la docencia. En J. C. García Villanueva, *Género en educación: experiencias y propuestas* (págs. 31-44). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flores Kastanis, E., Montoya Vargas, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación Acción Participativa en la Educación Latinoamericana. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 289-308.
- Flórez Ochoa, R., & Tobón Restrepo, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Fonseca Ibarra, E. M. (2011). ¿Ideales femeninos y masculinos? Un acercamiento a la identidad de género de Teotihuacanos y Mexicas. En M. López Hernández, & M. J. Rodríguez-Shadow, *Género y sexualidad en el México Antiguo* (págs. 75-97). Puebla: Centro de Estudios de Antropología de la Mujer.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 1ra reimpresión.
- Francisco Amat, A., Lozano Estivalis, M., & Traver Martí, J. (2015). Paradojas epistemológicas de una investigación participativa feminista. *Asparkía*, 155-169.
- Freire, P. (1969/2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores. 11a edición.
- Freire, P. (1975). *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1996/2017). *Política y educación*. México: siglo veintiuno.
- Freire, P. (1997/2019). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Freire, P. (2016/2020). *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: siglo veintiuno.
- Freire, P. (2016a). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Ciudad de México: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2016b). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Argentina: siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Fuss, D. (1999). Dentro/Fuera. En N. Carbonel, & M. (. Torras, *Feminismos Literarios* (págs. 113-124). Madrid: Arco Libros.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Artículo publicado en el "Diccionario de estudios de Género y Feminismos". Editorial Biblios, 1-8.
- García Montoya, L. (2022). El derecho a la educación de las mujeres en México. *JUS. Revista Jurídica*, 9-31.
- García Villanueva, J. (. (2006). Tipos de investigación en educación y ciencias del comportamiento. En S. y. Isaac, *Handbook in research and evaluation for education and the behavioral sciences* (págs. 1-4). San Diego: Edits. Publishers.
- García Villanueva, J. (2017). *La identidad masculina en los jóvenes: una mirada*. CDMX: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Villanueva, J., Díaz García, D. I., & Hernández Ramírez, C. I. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas. Vol. XI. No. 1 enero-junio de 2020*. Disponible en:

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

<https://pdfs.semanticscholar.org/d113/d2992404dba9ef7fde7d7ac14d9059fa087c.pdf>, 69-82.

García Villanueva, J., Hernández Ramírez, C. I., & Monter Arismendi, N. S. (2019). Amor Romántico entre estudiantes universitarios (hombres y mujeres), una mirada desde la perspectiva de género. *La Ventana, No. 49*, 218-249.

García-Mina Freire, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Giménez Montiel, G. (2019). Identidades: teorías y métodos para su análisis. En L. Loeza Reyes, & M. P. Castañeda Salgado, *Cultura. identidad y procesos de individualización* (págs. 15-28). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Giménez, G. (2003). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*.

Girod de la Malla, C. (20 de noviembre de 2020). *lamenteesmaravillosa.com*. Obtenido de <https://lamenteesmaravillosa.com/la-escala-kinsey-de-la-sexualidad/>

Gobierno de México. (05 de 06 de 2021). <https://www.gob.mx>. Obtenido de <https://www.gob.mx/conavim/articulos/las-recomendaciones-del-comite-cedaw-a-mexico>

Gobierno de México. (22 de 03 de 2022). *nfanciastrans.org*. Obtenido de https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2019/09/Mitos_y_Realidades_Identidades_Diversas.pdf

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.

Golombek, D. (2020). El espectro sexual: No sólo de diversidad de género vive la naturaleza. *Revista de la Universidad de México. Dossier. El espectro sexual.*, 96-101.

Gómez Alonso, J. (2009). Metodología comunicativa crítica. En R. (. Bisquerra Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 395-424). Barcelona: La Muralla, S.A.

Gómez Espino, J. M. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 24*, 45-65.

González García, M. A. (2017). Breve recorrido por la historia del Feminismo. *HISTORIAAGENDA*, 106-113.

González Jiménez, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.14 no.42 Ciudad de México jul./sep. , 747- 785*.

González Jiménez, R. M. (2009). Estudios de Género en educación: una rápida mirada. *Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.14 no.42. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a2.pdf>*, 681-699.

González Jiménez, R. M. (2011). La Normal de Profesoras y el feminismo liberal en la Ciudad de México. Finales del siglo XIX y principios del XX. En K. Kral, *Distintas miradas del género y educación en México* (págs. 1-34). Colima: Universidad de Colima/ Resources for Feminist Research.

González Jimenéz, R. M., & Palencia Villa, M. M. (2017). *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura Hermenéutica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

González Ortiz, R. M. (2015). Un modelo educativo para la equidad de género. *Alternativas en psicología. Revista Semestral, Tercera Época, número especial*. Recuperado de: <https://alternativas.me/attachments/article/87/1%20-%20Un%20modelo%20educativo%20para%20la%20equidad%20de%20g%C3%A9nero.pdf>, 11-21.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (15 de Abril de 1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage. Obtenido de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf>

Guerrero Mc Manus, S. (2020). Hacia una nueva metafísica del género. *Debate feminista. No. 60*, 48-74.

Guerrero Serón, A. (1996). *Manual de sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis, S.A.

Gutiérrez Domínguez, L. F. (2016). *Reflexiones masculinas desde la antropología feminista*. En *Blazquez Graf, Norma y Castañeda Salgado, Martha Patricia (Coord.) "Lecturas críticas en investigación feminista"*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán Vásquez Lara, G. (2018). Introducción al panorama de la mujer dentro del modelo educativo. <http://archivos.diputados.gob.mx/>, sin páginas. Recuperado de: <http://archivos.diputados.gob.mx/Transparencia/articulo70/XLI/cedip/B/CEDIP-70-XLI-B-mujeryeducacion-1-2018.pdf>.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 5.*, 55-60.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Haraway, D. (1995). Capítulo 7. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En H. Donna, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (págs. 313-346). Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1998/2002). ¿Existe un método feminista? En E. C. Bartra, *Harding, Sandra* (págs. 9-34). México: Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Autónoma de México.
- Hernández Sánchez, A. M., & Sánchez Jiménez, A. (2006). *Hacia una educación no sexista: La discriminación sexual a lo largo de la historia y su incidencia en el contexto educativo*. Murcia: Secretaria de Formación ANPE-Murcia.
- Herrán, A., Hashimoto, E., & Machado, E. (2005). Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento. *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*, 35-77.
- Hidalgo Ariza, M. D. (2019). Inclusión con perspectiva de género. En V. Marín-Díaz, & N. (. Jiménez Fanjul, *Las didácticas inclusivas* (págs. 26-31). Barcelona: Octaedro, S. L.
- infanciastrans.org. (agosto de 2020). <https://infanciastrans.org/>. Obtenido de <https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2020/08/Protocolo-educaci%C3%B3n.pdf>
- Inmujeres. (06 de mayo de 2021). *puntogenero*. Obtenido de <http://puntogenero.inmujeres.gob.mx/madig/sexismo/index.html>
- Instituto Nacional de Salud Pública. (31 de Mayo de 2021). <https://www.insp.mx/>. Obtenido de <https://www.insp.mx/insp-cei/consentimiento-informado.html>
- J. Cook, R., & Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género. Perspectivas Legales Transnacionales. Traducción al español por Andre Parra*. Bogotá: Profamilia.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Jiménez Conde, C. F., & De león Huertas, C. (2019). Introducción: la escuela, un espacio de diversidad compartido. En V. Marín-Díaz, & N. (. Jiménez Fanjul, *Las didácticas inclusivas* (págs. 8-13). Barcelona: Octaedro.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.

Lara Cantú, M. A. (1993). *Inventario de Masculinidad y Femeineidad*. Ciudad de México: El manual Moderno, S.A de C.V.

Latorre Beltrán, A. (2009). La Investigación Acción. En R. (. Bisquerra Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 269-394). Barcelona: Muralla, S. A.

Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Redalyc.org*, 13-34.

Legido Arce, J. C., López-Silvarrey, F. J., Ramos Álvarez, J. J., & Segovia Martínez, J. C. (5 de noviembre de 2022). <https://www.hospitallamoreja.es/>. Obtenido de <https://www.hospitallamoreja.es/es/pacientes-corazon-deporte-capitulo3.php>

Legislatura del Estado de México. (22 de julio de 2021). <https://legislacion.edomex.gob.mx/>. Obtenido de <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2021/julio/jul222/jul222c.pdf>

Leñero Llaca, M. I. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia escolar en preescolar*. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>. CDMX: SEP.

León-Rodríguez, M. E. (2016). Ciencia, sexo y género. *Espiga*. Año XV, N° 32, 137-144.

Lerner, V. (1979). *La Educación Socialista*. Ciudad de México: El Colegio de México.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Loeza Reyes, L., & Castañeda Salgado, M. P. (2019). *Identidades: teorías y métodos para su análisis*. Ciudad de México: UNAM.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós educador.
- López Pérez, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXVII, No. 3., pp. 73-93.
- López, A. (23 de abril de 2018). <https://www.elconfidencial.com>. Obtenido de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2018-04-21/evolucion-humana-tribu-indonesia-aguanta-bajo-agua_1552798/
- Luna García, M. E. (2007). COEDUCACIÓN AYER Y HOY. ELEMENTOS HISTÓRICOCONCEPTUALES PARA SU COMPRENSIÓN. XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, COMIE. Temática 2. Educación Inicial y básica. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0959.pdf>.
- Luri Medrano, G. (2019). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Ariel.
- Maffía, D. (2006). El vínculo crítico entre género y ciencia. *CLEPSYDRA*, 37-57.
- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: Feminismo y Epistemología crítica. En C. Korol, & G. C. Castro, *Feminismos populares, pedagogías y políticas* (págs. 137-151). Buenos Aires: América Libre.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México, D.F.: Trillas.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Ciudad de México, D.F.: Trillas.
- Martínez Rodríguez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 73-80.
- Martínez, A. (2013). Dimensiones del cuerpo bajo el umbral de los debates feministas. Convergencias y divergencias en Simone de Beauvoir, Luce Irigaray y Judith Butler. *Fundamentos en Humanidades*, vol. XIV, núm. 28, 141-166.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., & Sabariego Puig, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. (. Bisquerra Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 329-366). Barcelona: La Muralla, S.A.
- MedlinePlus. (4 de noviembre de 2022). *medlineplus.gov*. Obtenido de <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/003292.htm#:~:text=Este%20reflejo%20se%20presenta%20si,est%C3%A1n%20aferradas%20a%20los%20dedos>.
- Mekonnen, D., & Cherinet, H. (2020). *Gender-responsive education: toolkit for teachers, teacher educators, school managers and curriculum developers in Africa*. África: UNESCO.
- Mendoza Hernández, M. d. (2013). *Perspectiva de Género y Educación*. México: Nueva Alianza Estado de México.
- Missé, M. (2013). *Transexualidades. Otras miradas posibles*. Barcelona: Egales.
- Moliner García, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Moncayo, V. M. (2009). PRESENTACIÓN FALS BORDA: HOMBRE HICOTEA Y SENTIPENSANTE. En V. M. Moncayo, *Una sociología sentipensante para América Latina*. (págs. 9-19). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Montero Moguel, D. C., & Esquivel Alcocer, L. A. (2000). La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva. *Educación y Ciencia. Nueva época Vol. 4 No. 8 (22)*., 51 - 59.
- Montero, M. (2012). *Hacer Para transformar*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño, vol. 9, núm. 2*, 134-153.
- Morales, S. (2022). Niñeces del Abya Yala: una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo. *Observatorio, latinoamericano y caribeño. Volumen 6, número 2.*, 134-153.
- Moreno Llana, M. A. (2008). *Liderazgo e Igualdad*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Orden Académica.
- Moreno Llana, M. A. (2008). *Liderazgo e igualdad en educación*. Asturias: Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.
- Moreno Llana, M. A. (2013). *Queremos Coeducar. Materiales de Apoyo a la Acción Educativa. Serie Innovación pedagógica*. Principado de Asturias: Centro de profesorado y recursos de Avilés-Occidente. Recuperado de: <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/queremoscoeducar-2.pdf>.
- Moreno-Valle Suárez, L. (2001). Esbozo de la Historia de la Educación en México. *Revista Panamericana de Pedagogía. RPP, (2)*. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i2.1911>, 215-231.
- Moya Morales, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá, & I. Martínez Benlloch, *Psicología y Género* (págs. 271-294). Madrid: Pearson. Prentice Hall.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Nava Saucedo, D., & López Álvarez, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en. *El cotidiano*, núm. 164. Recuperada de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>, 47-52.
- Navarrete, E. (2009). “*La Intervención Educativa como estrategia para promover la Coeducación en los docentes de educación preescolar*”. Estado de México: Universidad Pedagógica Nacional, unidad 152, Atizapán de Zaragoza. Tesis de Maestría no publicada.
- Navia Antezana, C. (2015). Educación y empoderamiento de grupos vulnerables. En A. (. Ocampo González, *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva, vol. 1*. (págs. Ocampo González, Aldo (Coord.)). Santiago de Chile: CELEI.
- Núñez Noriega, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?* México: Pidós, S. A. de C.V.
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la Investigación Cualitativa, cuantitativa y redacción de la tesis*. Bogotá : Ediciones de la U,.
- Ocampo González, A. (2012). Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos. *Revista Educación Inclusiva, vol. 5, no. 3.*, 133-142.
- Ocampo González, A. (2015). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva. En A. (. Ocampo González, *Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva, vol. 1* (págs. pp. 24- 90). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Oficina del Alto Comisionado es la principal entidad de las Naciones Unidas (ACNUDH). (30 de octubre de 2022). <https://www.ohchr.org/>. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

okdiario. (21 de septiembre de 2022). *okdiario.com*. Obtenido de <https://okdiario.com/curiosidades/diferencias-cerebro-masculino-femenino-942963>

Olivares Mendoza, R. (2017). *Identidad Profesional de Pedagogos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco*. CDMX: Tesis publicada, disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1w3vrh2ZkSVm-BpVt878fXIFv7aoKf4wC/view>.

ONU. (1981). *CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER*. CDMX: Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf.

ONU. (2007). *PRINCIPIOS DE YOGYAKARTA*.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2007). *Desarrollo Humano. Novena Edición*. México: Mc Graw Hill.

Parra Martínez, J. (2021 de mayo de 2021). *Instituto de la Mujer, castilla-la mancha*. Obtenido de https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/publicaciones/descargas/educacion_en_valores_y_no_sexista_4.doc.pdf

Peiró I Gregori, S. (2007). ¿Coeducación? Mejor modelos diferenciados. *Revista Panamericana de Pedagogía, núm 11*. Recuperado de: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1819>, 93-134.

Pérez-Sánchez, R., & Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología, vol. 23-24, núm. 110-111*, 87-101.

Piñones, P. (2005). La categoría de género como dispositivo analítico en la educación. En I. N. (INMUJERES), *Curso-Taller Prevención de la Violencia desde la Infancia* (págs. 123-

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

136). Ciudad de México: Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES); Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Piret, R. (1965). *Psicología diferencial de los sexos*. Buenos Aires: KAPELUSZ.

Platero, R. (. (2014). *TRANS*EXUALIDADES*. Barcelona: edicions bellaterra.

Preciado, P. (30 de noviembre de 2022). *YouTube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kBVckM3AuHg>

Preciado, P. B. (25 de septiembre de 2013). “*Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino*”. Obtenido de <https://es.scribd.com/https://es.scribd.com/document/170795776/Beatriz-Preciado-Mear-Cagar>

Preciado, P. B. (02 de diciembre de 2021). *Youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=PMUWsOomh10>

Pujal Llombart, M., & Amigot Leache, P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de Psicologia*. Vol. 12. No. 2, 131-148.

RAE. (18 de 11 de 2021). *Diccionario esencial de la lengua española*. Obtenido de <https://www.rae.es/desen/s%2525C3%2525ADndrome>

Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 34, núm. 1., pp. 76-96.

Ramos García, J. (2002). *El camino hacia una escuela Coeducativa*. Sevilla: Morón.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de investigación científica. *UNIFE*, 9-17.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública.

Real Academia Española. (21 de 05 de 2022). *RAE.es*. Obtenido de <https://dle.rae.es/coeducar>

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

- Rebolledo Deschamps, M. (2009). *Orientaciones Metodológicas. Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria*. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/recursos/centro_recursos/coeducacion/orientaciones_el_pais_del_mundo_al_. Cantabria: Imprenta Calima.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie2912898>, 1-10.
- Rich, A. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes* núm 10-1996. Traducción de Maria-Milagros Rivera Garretas., 15-45.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1., 11-22.
- Rippon, G. (2020). *El género y nuestros cerebros. La nueva neurociencia que rompe el mito del cerebro femenino*. Traducción de María Luisa Rodríguez Tapia. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Edición en formato digital.
- Rocha-Sánchez, T. E. (2017). Investigar en psicología, más allá del método y la técnica: algunas reflexiones y experiencias en el ejercicio de una psicología crítica. *Annual Review of Critical Psychology*, 13., 1-19.
- Rodríguez Morales, Z. (2014). Machos y Machistas. Historia de los estereotipos mexicanos. *La ventana*, no. 59, 252-260.
- Rodríguez Salamanca, V. A. (2020). Coeducación: aproximación a una epistemología feminista en el aula. *Revista de Estudios de Género, la ventana*, núm. 51. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v6n51/1405-9436-laven-6-51-32.pdf>, 32-52.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Rodríguez Vargas, V. F. (22 de 11 de 2021). *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Sistema de Bibliotecas. Obtenido de

<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26592>

Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Rodríguez, R. P., & da Costa, S. (2019). Descolonizar las herramientas metodológicas. Una experiencia de investigación feminista. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. VI / N° 11* , 13-30.

Rodríguez-Hidalgo, A., & Calamaestra-Villén, J. (2019). Educar en convivencia escolar para una escuela inclusiva. En V. Marín-Díaz, & N. (. Jiménez Fanjul, *Las didácticas inclusivas* (págs. pp. 112-116). Barcelona: Octaedro.

Rousseau, J. J. (1762/2017). *Emilio o La educación*. Menorca: Biblioteca digital, textos.info.
<http://www.textos.info>.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la "Economía Política" del sexo. *Nueva Antropología, Vol. VIII, n° 30, México* , 95-145.

Ruiz, J. (s.f.). Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. *ESA-CSIC*, 1-9.

Ruz, I., Venegas, P., & Viveros, F. E. (2013). *Coeducación: educar para la equidad de Género*. México: Gobierno de la Republica mexicana; Mestizas, Género y Gestión Cultural A. C.; INMUJERES.

Sabariego Puig, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 51-88). Barcelona: La Muralla, S. A.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- Sàez i Tajafuerce, B. (2007). Formas de la identidad contemporánea. En M. (. Torras, *Cuerpo e identidad I* (págs. 41-54). Barcelona: Edicions UAB.
- Salín-Pascual, R. J. (2015). La diversidad sexo-genérica: Un punto de vista evolutivo. Vol. 38, núm. 2. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v38n2/v38n2a10.pdf>. *Salud mental.*, 147-153.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *ENTELEQUIA. Revista interdisciplinar. Núm. 16*, 91-103.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2009). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Módulo 4*. ISBN: 958-9329-18-7. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/277753146_Modulo_de_investigacion_cualitativa. Bogotá: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. C. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Disponible en: https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf (págs. 265-302). CDMX: PUEG.
- Secretaría de Educación. (25 de agosto de 2022). <https://seduc.edomex.gob.mx/>. Obtenido de https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/docentes/material_apoyo/ecig-orientaciones_docentes1.pdf

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SEDUC). (2023).

<https://seduc.edomex.gob.mx/>. Obtenido de <https://seduc.edomex.gob.mx/material-apoyo-docentes>

Secretaría de Gobernación. (11 de junio de 2021). *SEGOB*. Obtenido de

<https://www.gob.mx/segob/articulos/que-es-la-identidad-de-genero>

SEP. (11 de 12 de 2020). <http://creson.edu.mx/>. Obtenido de

http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

SEP. (11 de 12 de 2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la*

Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.

Obtenido de

http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

Serret, E. (2000). El feminismo mexicano de cara al siglo XXI. *El Cotidiano*, vol. 16, núm. 100,

marzo-abril. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32510006.pdf>, 42-51.

Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura:*

perspectivas de género en educación superior. Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones.

Serret, E., & Méndez Mercado, J. (2011). *Sexo, género y feminismo*. CDMX: Suprema Corte de

Justicia de la Nación.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Singh, P. (. (16 de julio de 2018). <https://medium.com/>. Obtenido de <https://medium.com/@justinadiazcornejo.trad/el-determinismo-biol%C3%B3gico-usa-la-ciencia-para-perpetuar-el-machismo-b4fd5da443c0>

Sírvent, M. T., & Rigai, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Andes: Proyecto Páramo Andino.

Stanford, U. d. (15 de 02 de 2024). <https://www.coursera.org/>. Obtenido de <https://acortar.link/HAsyyR>

Suárez Cabrera, J. M. (2016). *Glosario de la Diversidad Sexual, de género y características sexuales*. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf. CDMX: CONAPRED.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana*, núm. 6. Género y Educación. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>, sin páginas.

Subirats, M. (2017). *Coeducación apuesta por la libertad. Libro en formato electrónico o eBook*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Subirats, M., & Tomé, A. (2010). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: OCTAEDRO.

Suprema Corte de Justicia, (SCNJ). (2009). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. Colección "Género, Derecho y Justicia". Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

- Tóffoli, M. M. (2016). Género y trabajo: la operación de "lo público" y "lo privado" en la cotidianeidad laboral de las mujeres. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Tomat, C. (2012). El "focus group": nuevo potencial de aplicación en el estudio de la acústica urbana. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 12, núm. 2, 129-152.
- Tomé, A. (2001). Introducción. El uso coeducativo de la Investigación Acción. En A. Tomé, & X. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (págs. 7-13). Madrid: SINTESIS.
- Tomé, A. (2001). La investigación-acción coeducativa con el profesorado y las familias. En A. Tomé, & X. (. Rambla, *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (págs. 85-91). Madrid: SINTESIS.
- Tomé, A., & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Torras, M. (2000). Cap. VI. Feminismo y crítica lesbiana ¿Una identidad diferente? En M. Segarra, & C. Á. (eds.), *Feminismo y crítica literaria* (págs. 121-141). Barcelona: Icaria.
- Torras, M. (2007). El delito del cuerpo. En M. (. Torras, *Cuerpo e identidad I* (págs. 11-36). Barcelona: Edicions UAB.
- Torres Falcón, M. W. (2019). El movimiento feminista mexicano y los estudios de género en la academia. *La Aljaba. Segunda época. Volumen XXIII*, 203-2019.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 41, n. especial, p. 1527-1540.

- Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.
- UN Women Training Centre. (23 de Mayo de 2019). *Youtube*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=bk6uvcgp_Xs&feature=emb_logo
- UNAM. (1 de agosto de 2022). <https://www.gaceta.unam.mx/>. Obtenido de <https://www.gaceta.unam.mx/tv-unam-estrena-la-serie-hombre-2-0-r-evolucion/>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre la educación para todos*. Recuperada de: <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- Urra, E., Muñoz, A., & Peñac, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2)., 50-57.
- Valles Ruíz, R. M. (2015). Primer Congreso Feminista de México. En I. N. (INEHRM), *Historia de las Mujeres en México* (págs. 245-267). México: INEHRM.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Varela, P. (2007). <https://www.youtube.com/>. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=MV4GyYp4Ku4>
- Vásquez Orta, A. A. (2017). Estereotipos de género en los libros de texto gratuitos. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa Vol. 3, núm. 2*, 877-884.
- Vázquez Recio, R. (2014). Investigación, género y ética: una triada necesaria para el cambio. *FQS. Forum: Qualitative social research. Volumen 15. No. 2*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/265013227_Investigacion_genero_y_etica_una_triada_necesaria_para_el_cambio, Sin página.
- Vega Gea, E., & López Cámara, A. B. (2019). Acciones y estrategias educativas inclusivas en la escuela. En V. Marín-Díaz, & N. Jiménez Fanjul, *Las didácticas inclusivas* (págs. 53-59). Barcelona: Octaedro.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Velázquez, R. (29 de Enero de 2019). *Milenio Noticias*. Obtenido de <https://www.milenio.com/opinion/ricardo-velazquez/opinion/igualdad-valor-en-la-coeducacion-mexicana>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Libro electrónico <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>. Ediciones Fausto.

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones de cuerpo desde tres feministas. Fuente: Elaboración propia con base en Martínez (2013, pp. 143-163).

Tabla 2. Estereotipos de Género. Fuente: Elaboración propia con base en Barberá & Martínez Benlloch (2004); Blanco (2001) y Leñero Llaca (2009).

Tabla 3. Principales características de los modelos históricos que atienden la perspectiva de género en la escuela. Fuente: Elaboración propia con base en la Guía didáctica sobre educación, vivir en igualdad del Ayuntamiento de Málaga (2021)

Tabla 4. Definiciones de coeducación. Fuente: Elaboración propia con base en Lomas (2004); Moreno Llaneza (2013); Parra Martínez (2021); Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, (2006) y Feminario de Alicante (2002).

Tabla 5. Principales características de los paradigmas de investigación científica. Fuente: Elaboración propia con base en Castillo (2011); Guba & Lincoln (1994); Herrán, Hashimoto, & Machado (2005); Ramos (2015); Ricoy (2006) y Sánchez (2013).

Tabla 6. Modalidades de la IA. Fuente: Elaboración propia con base en Latorre (2009), basado en Carr y Kemis (1986) de acuerdo a su uso educativo, Colmenares & Piñero (2008), y Grundy (1998).

Tabla 7. Tipos de Investigación acción concentrado realizado por Johannes Cilliers (2007). Fuente: Tomado de Johannes Cilliers (2007, p. 139).

Tabla 8. Formas de saber según los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas. Fuente: Elaboración propia con base en Grundy (1998, pp. 26- 39).

Tabla 9. Tipos de Investigación Acción. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Fases de la metodología coeducativa de Bonal (1997). Fuente: Elaboración propia con base en Bonal (1997, pp. 44-51).

Tabla 11. Criterios para la formulación de supuestos según Bonal (en Tomé & Rambla, 2001). Fuente: Elaboración propia con base en Bonal (en Tomé & Rambla, 2001, pp. 103-104).

Tabla 12. Pautas en el proceso de contrastación de supuestos según Bonal (en Tomé & Rambla, 2001). Fuente: Elaboración propia con base en Bonal (en Tomé & Rambla 2001, pp. 106-107).

Tabla 13. Proceso de la investigación acción usada por Subirats Martori (2017). Fuente: Elaboración propia con base en Subirats Martori (2017)

Tabla 14. Definiciones de la investigación Acción Participativa, Según Ahumada, Antón, & Peccinetti (2012). Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada, Antón, & Peccinetti, (2012, pp. 29-31).

Tabla 15. Características de la Investigación Acción Participativa según Fals Borda (1981, 1997). Fuente: Elaboración propia con base en Fals Borda (1981, 1997).

Tabla 16. Características de la IAP según Montero (2012). Fuente: Elaboración propia con base en Montero (2012, p. 146).

Tabla 17. Algunos modelos procedimentales de la Investigación Acción. Fuente: Elaboración propia con base en Colmenares & Piñero (2008); Garcia Villanueva (2006); Latorre Beltrán (2009) y Martínez Miguélez (2004)

Tabla 18. Comparación entre Investigación Acción, Investigación Acción Participativa e Investigación Acción Participativa Escolar. Fuente: Elaboración propia con base en Montero (2012, p. 147-148).

Tabla 19. Características de las personas participantes. Fuente: Elaboración propia

Tabla 20. Tabla de correspondencia.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Tabla 21. Principales características de las escalas IMAFE. Fuente: Elaboración propia con base en la Lara Cantú (1993).

Tabla 22. Características y roles de los varones según las figuras directivas. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 23. Características y roles de las mujeres según las figuras directivas. Fuente: Elaboración propia.

Índice de figuras

Figura 1. Proceso coeducativo según Bonal (1997). Nota: gráfico elaborado a partir de Bonal (1997)

Figura 2. Condiciones que afectan al proceso de cambio dirigido hacia la construcción de una escuela coeducativa. gráfico elaborado a partir de Tomé (2001, pp. 12-13).

Figura 3. Ciclos de la Investigación Acción Participa y Escolar (IAPe).

Figura 4. Resultados del IMAFE “Percepción de la mujer”. Fuente: Elaboración propia, resultados del IMAFE.

Figura 5. Resultados del IMAFE “Percepción del hombre”. Fuente: Elaboración propia, resultados del IMAFE.

Figura 6. Resultados del IMAFE “Percepción de sí mismas”. Fuente: Elaboración propia, resultados del IMAFE.

Figura 7. Componentes del programa educativo según Paulo Freire (1973). Fuente: Elaboración propia con base en Freire (1973).

Figura 8. Componentes del programa educativo que se implementó. Fuente: Elaboración propia.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Anexos

1. Línea de Tiempo Feminismo Mexicano

Siglo XVII

◆ Se destaca la figura de Sor Juana Inés de la Cruz que escribió numerosos textos en los que defiende abiertamente el derecho a la educación de las mujeres y denunció la hipocresía y doble moral de muchos hombres.

Siglo XVIII

◆ No se encuentran datos correspondientes a este siglo en los textos revisados.

Siglo XIX

◆ 1846-1896, Laureana Wright González de Kleinhans, siendo la más brillante y radical en su tiempo, defiende la emancipación de la mujer, quien expresa la relación entre los sexos como un vínculo de dominio arraigado en el terreno del pensamiento. Desde su perspectiva, la subordinación de las mujeres se sustentaba en su debilidad intelectual, por ello, defiende la educación a las mujeres como su fortalecimiento moral a fin de salir de la vida doméstica que limitaba sus vidas.

◆ 1881-1893 aparece la revista femenina en la Ciudad de México llamada “El correo de las Señoras”, revista dirigida y redactada por equipos integrados por mujeres.

◆ 1883-1893 aparece “El álbum de la mujer. Periódico literario redactado por señoras” encabezado por la escritora aragonesa radicada en México Concepción Jimeno de Fláquer.

◆ 1887-1889 a cargo primero de Laureana Wright surge la revista “Las violetas de Anáhuac” o “Las hijas del Anáhuac”.

◆ 1891 Laureana Wright González de Kleinhans escribe: “Educación errónea de la mujer y medios prácticos para corregirla”; en 1892, “La emancipación de la mujer por medio del estudio”; y en 1910 el volumen póstumo “Mujeres notables mexicanas”.

◆ 1891 el jurista e historiador Genaro García publica “La desigualdad de la mujer y La condición de la Mujer”. Para este autor la subordinación de las mujeres en la sociedad era impuesta por el estado a través de la legislación, en su opinión, el mayor atropello a los derechos individuales ocurría en el matrimonio. Este, fue gran defensor de la igualdad jurídica entre los sexos y la educación femenina.

◆ A fines del siglo XIX, las mexicanas logran el acceso formal a las aulas en distintos niveles, muchas, se formaron en la docencia por motivos de la cultura predominante.

◆ El liberalismo mexicano permitió la escolarización de las niñas y la formación de profesoras

Siglo XX

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

◆ 1902 se reivindica el feminismo en la introducción del libro de texto “La mujer en el Hogar” el cual era oficial para la Normal de Profesoras

◆ 1903-1905 aparece “La mujer mexicana. Revista mensual científico-literaria consagrada a la evolución, progreso y perfeccionamiento”. En esta se expresaron las primeras mujeres profesionales en el campo de la medicina y de la abogacía, así, como destacadas escritoras. En 1905, las colaboradoras de esta revista constituyen la Sociedad Protectora de la Mujer, siendo su propósito apoyar a mujeres necesitadas y ofrecen auxilio a sus integrantes.

◆ 1915-1918 Salvador Alvarado en Yucatán, mandatario interesado en el feminismo, busco impartir una educación laica y racional a las mujeres yucatecas, en su mayoría campesinas indígenas y favoreció empleos que permitieran a las mujeres ejercer sus responsabilidades domésticas y al mismo tiempo pudieran tener un salario propio, aunque no consideraba a las mujeres como participantes activas en la política ni las reconocía como ciudadanas.

◆ 1915-1918 la revista “La mujer moderna. Semanario ilustrado” fundada por Hermila Galindo en la que se manifiesta el feminismo de los tiempos revolucionarios, en la que se abordaban temas culturales y de economía doméstica e incluían textos literarios en prosa y verso. Además, se mostraba a favor del constitucionalismo y en contra de fracciones zapatistas y villistas.

◆ 1916 se celebraron dos congresos feministas en Yucatán que buscaban crear un consenso en torno a las reformas educativas y sociales impulsadas por el gobierno de Salvador Alvarado. Las congresistas eran casi todas maestras de primaria. Hermila Galindo participa con la ponencia “La mujer del porvenir”.

◆ 1919 se crea la fundación del Consejo Feminista Mexicano donde participaron Elena Torres, Evelyn Roy y María del Refugio García.

◆ 1921 Sofía Villa de Buentello reivindica la igualdad de derechos políticos de hombres y mujeres, pero se opone al divorcio, esto lo explica en su texto “La mujer y la ley. Estudio importantísimo para la mujer que desee su emancipación y para el hombre amante del bien y la justicia”.

◆ 1921-1922 se publica la revista “La mujer. Revista quincenal. Órgano del Consejo Feminista Mexicano”, que se vuelve pionera por su carácter político, siendo su directora Julia Nava de Ruisánchez.

◆ 1922 contando con el aval de la secretaria de Relaciones Exteriores y de Educación Pública, el Consejo Feminista Mexicano aceptó una invitación para acudir a una Conferencia Panamericana de Mujeres en Baltimore, Maryland, organizada por la Liga de Mujeres Votantes de los Estados Unidos. Este suceso fue importante porque se acordó efectuar el año siguiente el Primer Congreso Feminista Panamericano para la Elevación de la Mujer.

◆ 1923 se realiza el Primer Congreso Feminista Panamericano para la Elevación de la Mujer, donde se retomaron aspectos como el derecho civil, político, económico, educativo, la prostitución, el control natal, moral sexual, protección social a niños y mujeres, moralización de la prensa y servicio a la comunidad.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

◆ 1923-1926 en la revista “Mujer. Periódico independiente para la elevación intelectual y moral de la mujer” se abordaron temas feministas, esta fue dirigida por María Ríos Cárdenas, quien proponía un salario al trabajo doméstico.

◆ 1931 y 1933 se celebran tres congresos de obreras y campesinas en la Ciudad de México y en 1934 en Guadalajara sentaron las bases organizativas del movimiento de mujeres en dicha época, las asistentes eran mayoritariamente profesoras de niveles básicos.

◆ 1934 dos congresos sobre prostitución estuvieron sesionando de forma paralela en la ciudad de México. Sus diferencias estaban en la perspectiva de uno y otro congreso, uno apegado a la facción conservadora y otra izquierdista. La fracción conservadora, hacía hincapié en aspectos morales y culturales, la coeducación y la responsabilidad sexual de ambos sexos, proponían que para eliminar la prostitución se incluyera el establecimiento de un criterio igualitario para hombres y mujeres. La postura izquierdista, que se dirigía a la pobreza, por lo tanto, señalaba que la desigualdad económica entre clases sociales era la causante de la prostitución.

◆ 1935 se fundó el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (FUPDM) bajo la hegemonía política de mujeres comunistas encabezadas por María del Refugio García.

◆ 1937 el Frente Único Pro-Derechos de la Mujer (FUPDM) giró en torno al sufragio femenino.

◆ 1952 se crea la Alianza de Mujeres de México, presidida por Amalia Castillo Ledón.

◆ 1953 al inicio del periodo presidencial de Adolfo Ruíz Cortines se otorga el derecho al voto a la mujer. Aunado a esto, se consigue la libertad ciudadana de las mujeres mediante la reforma al artículo 34 de la Constitución Mexicana.

◆ En los sesenta, creación de grupos como Mujeres en Acción Solidaria (MAS), el Movimiento de liberación de la Mujer (MLM) que se enfrentaron a un patriarcalismo profundamente arraigado en la cultura mexicana.

◆ En la década de los setenta los grupos feministas establecen una relación novedosa con partidos políticos, que después influiría en el debate sobre la dependencia o subordinación del trabajo feminista a los partidos políticos.

◆ 1970 los temas relevantes del movimiento de liberación de la mujer eran la crítica a la desigualdad en la vida cotidiana, en la moral sexual y en el trabajo doméstico.

◆ 1971 la chapaneca Rosario Castellanos en un discurso llamado “La abnegación, una virtud loca” coloca al tema feminista de manera pública.

◆ 1973 el Movimiento Nacional de Mujeres (MNM) logra que la secretaria de Educación Pública tome a sus miembros como asesoras para cambiar contenidos sexistas en los libros de texto gratuitos detectados y señalados por las propias feministas.

◆ 1975 se celebra en la Ciudad de México la Conferencia Mundial de la Mujer y la proclamación del “Año Internacional de la Mujer” por la ONU, esto llevo a dictar reformas jurídicas tendientes a eliminar

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

la desigualdad entre hombres y mujeres. Un ejemplo fue eliminar del Código Civil la exigencia del permiso escrito del marido de la mujer casada que quisiera acceder al empleo remunerado.

- ◆ 1975 durante la Conferencia Mundial de la Mujer existió un “contracongreso” liderado por feministas que consideraban la insuficiencia del análisis de la condición de la mujer y de las medidas para su atención, lo cual, ayudo a la formación de estructuras organizativas en sectores feministas.

- ◆ 1976 se formó la Coalición de Mujeres que reunió a grupos feministas que marcaron las líneas de trabajo del feminismo subsecuente, como la maternidad voluntaria, la lucha en contra de la violencia sexual y la reivindicación de la libre expresión sexual, incluida la homosexualidad.

- ◆ 1976 las primeras activistas mexicanas que se relacionan políticamente en un espacio común llamado la Coalición de Mujeres Feministas demandaban tres aspectos: la maternidad voluntaria, el alto a la violencia sexual y el derecho a la libre opción sexual.

- ◆ 1976 por iniciativa de Alaíde Foppa y Margarita García, salió a la luz “fem. Publicación feminista trimestral” la cual, fue pionera en denunciar el sexismo en sus diversas manifestaciones.

- ◆ 1977 se creó por un colectivo feminista el primer Centro de Apoyo a Mujeres Violadas.

- ◆ 1979 el Frente Nacional por la Liberación y los Derechos de las Mujeres integrado por varios grupos feministas, incluyó agrupaciones de liberación homosexual, sindicatos independientes de las corporaciones obreras y dirigencias femeniles de partidos políticos de izquierda marxista.

- ◆ 1980 se crea el Movimiento Urbano Popular (MUP).

- ◆ 1980-1987 se realizaron diez encuentros nacionales y sectoriales de trabajadoras, campesinas o colonas. A este hecho se le conoce como “feminismo popular”.

- ◆ 1986 se crea el Centro de Orientación y Apoyo a Personas Violadas (COAPEVI) debido a la interacción entre el feminismo y el Estado, financiado por el gobierno de la Ciudad de México y operado por grupos feministas.

- ◆ 1987 se efectúa una labor periodística coordinada por Sara Lovera en la Ciudad de México en “Doble jornada. Suplemento mensual de La Jornada”.

- ◆ 1987 aproximadamente se crea el “Foro de la Mujer” transmitido por Radio UNAM.

- ◆ 1987 se celebra en Taxco Guerrero el IV Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, donde se manifestó la diversidad social e ideológica que había alcanzado el feminismo.

- ◆ 1990 surge la revista semestral “Debate feminista” bajo la dirección de Martha Lamas con la intención de crear un puente entre los aspectos políticos y teóricos del feminismo.

- ◆ 1991 se incorporó al Código Penal una serie de reformas que facilitaban la identificación, denuncia y penalización de los delitos sexuales, incluido el hostigamiento sexual.

- ◆ 1995 apareció “La ventana” editada por la Universidad de Guadalajara con la dirección de Cristina Palomar.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

◆ En los años noventa las feministas han enfatizado cada vez más su labor al interior de los partidos políticos con miras a influir efectivamente sobre las políticas públicas, de modo que estas incorporen un enfoque de género.

Siglo XXI

- ◆ 2001 se crea el Instituto Nacional de las Mujeres.
- ◆ 2007 el Código Penal de la Ciudad de México legalizó la interrupción del embarazo hasta la décima segunda semana de gestación, considerado este hecho un éxito del movimiento feminista.

2. Etapas de la coeducación en España

Etapas de la coeducación en España			
Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
<p>-En Europa se sientan las bases del sistema educativo en el siglo XVIII, donde con bases religiosas, en las que Dios creo a hombres y mujeres para desempeñar distintos roles sociales, la educación deberá también ser diferente para cada grupo.</p> <p>-Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres.</p> <p>-Únicamente las niñas y muchachas de la clase alta recibirían unas enseñanzas en música, dibujo u otras materias, destinadas a que pudieran entablar una conversación, pero no podrían realizar a partir de ellas un uso autónomo más allá de su ámbito doméstico.</p> <p>-Destaca Rousseau (padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer) que planteaba un proceso educativo distinto para Emilio (niño) y Sofía (niña). El niño debe recibir una educación en respeto a su personalidad y proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, y la niña deberá ir encaminada a convertirse en un ser dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre.</p> <p>-Las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX dejan en claro que niños y niñas deben educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas también distintas.</p> <p>-1857 se contempla en la Ley de Instrucción Pública la obligatoriedad de mantener separado a los niños y a las niñas.</p>	<p>-A finales del siglo XIX se empiezan a plantear propuestas de que las mujeres tengan una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones.</p> <p>-Las primeras defensas de la escuela mixta o coeducación se realizan desde el pensamiento racionalista e igualitario, que consideraba la igualdad de todos los individuos lo que debería incluir a la mujer.</p> <p>-La lucha por la emancipación de la mujer influye en las propuestas pedagógicas más progresistas de la época.</p> <p>-La coeducación era un aspecto significativo en la visión de la construcción de una sociedad democrática.</p> <p>-En 1892 la consejera de Instrucción Pública propone en el Congreso Pedagógico la coeducación todos los niveles, con la finalidad de superar las funciones asignadas al hombre y a la mujer, sin embargo, no es aprobada.</p> <p>-Desde 1876-1938 se llevará a cabo la Institución Libre de Enseñanza, cuyos principios pedagógicos vinculan la coeducación a la escuela renovada, basándose en la convivencia natural de los sexos en la familia y en la sociedad.</p> <p>-A principios del siglo XX, entre 1901 y 1906 se extienden las ideas de Ferrer i Guàrdia, que practicaba la coeducación, a 34 centros escolares.</p> <p>- En Cataluña se da una serie de experiencias coeducativas en la iniciativa privada.</p> <p>-Se establecen algunas experiencias coeducativas (tanto públicas como privadas) contradiciendo</p>	<p>-Al final de la guerra civil queda cerrada por largo tiempo la opción de la escuela mixta, la Iglesia volverá asumir desde los postulados más retrógrados la iniciativa en el campo de la educación.</p> <p>-La legislación franquista prohibirá de nuevo la escolarización conjunta de niños y niñas en los niveles primario y secundario.</p> <p>-La educación de las niñas se confiará a la Sección Femenina de la Falange, la que difunde un modelo pedagógico dirigido a inculcar a la mujer que la finalidad de su educación se circunscribía a los límites de la función de madre y responsable del hogar.</p> <p>-Se da un regreso a los principios formulados en el siglo XVIII sobre la educación de las niñas.</p> <p>-Período franquista que significó una desvalorización a las mujeres a través de la diferenciación de los currículums y de la escuela separada.</p> <p>-La mujer quedo recluida de nuevo al ámbito doméstico, se le negaba la posibilidad de aumentar su nivel cultural y su movilidad social.</p>	<p>-1970 la Ley General de Educación, anula la prohibición de la escuela mixta y crea las condiciones legales que favorecen su extensión, asimismo, se generaliza en la Enseñanza General Básica el mismo tipo de currículum para niños y niñas, estableciendo una enseñanza homogénea que duraba hasta los trece años.</p> <p>-Los nuevos movimientos de renovación pedagógica plantean la educación conjunta de niños y niñas como un logro.</p> <p>-Las nuevas escuelas activas practican la educación conjunta de niños y niñas en los términos igualitarios de antes del franquismo, lo natural es que las niñas y niños se relacionarán y convivieran en una misma escuela que los trate a todos por igual.</p> <p>-Pasará aún algunos años hasta que se comience a replantear el tema de la coeducación y se ponga en duda la aparente neutralidad e igualdad del sistema educativo en relación con los niños y las niñas.</p>

las ideas de la Iglesia que con argumentos religiosos y morales sustentaban el peligro de esta práctica, que suponía inmoralidad para ambos sexos, más para la mujer, y que intentaban justificar la educación diferente por la adopción natural de las funciones del hombre y la mujer según sus roles en la familia y la sociedad.

-En la Etapa de la segunda República cuando la coeducación fue admitida y considerada necesaria, sólo una minoría de centros llegó a tener carácter mixto. Pero, el poco tiempo que duro produjo beneficios para las niñas y las jóvenes puesto que aumentaron las tasas de escolarización.

Fuente: Elaboración propia con base en Subirats Martori (1994).

3. Etapas de la coeducación en México

Etapas de la coeducación en México		
Escuela separada	Escuela mixta	Escuela Coeducativa
<p>-Inicia con debates sobre las ventajas e inconvenientes de educar formalmente a las mujeres.</p> <p>-Tuvo el principio de que las mujeres educan mujeres.</p> <p>-Después se abren escuelas exclusivas para chicas, la mayoría sólo cubrían el primer nivel del sistema, la educación primaria, sus objetivos eran prepararlas para la vida del hogar e incluía materias como artesanías e industrias domésticas.</p> <p>-La sociedad en general no se mostraba a favor de educar de forma igualitaria a hombres y mujeres, ya que había patrones de género estereotipados.</p> <p>-En muchos casos, la experiencia educativa de las “mujercitas” se reducía a 4 años</p> <p>-Los contenidos de educación femenina se limitaban a la lectura, escritura y la enseñanza de la aritmética, además, con frecuencia, los estudios eran intermitentes porque las niñas tenían que ayudar en casa y en las tareas del campo.</p> <p>-La coeducación (escuela mixta) era considerada “antimoral y antipedagógica” porque iba en contra de las normas que se establecían para hombres y mujeres, las cuales no podían ser compartidas entre ellos, ni comportamientos ni espacios.</p> <p>-Con el paso del tiempo en algunos lugares las condiciones económicas trajeron consigo la dificultad para sostener dos establecimientos segregados, lo que gestó la escuela mixta.</p>	<p>-Se crea por la dificultad de sostener dos escuelas segregadas.</p> <p>-Su propósito inicial era la conveniencia para mejorar la relación entre hombres y mujeres desde la infancia, donde el hombre pueda acostumbrarse a la mujer que más tarde ha de ser su compañera.</p> <p>-Es considerada como coeducación.</p> <p>-En el siglo XX es el avance para las mujeres en muchos ámbitos, la participación ciudadana con el voto, la aparición de la píldora anticonceptiva y la apertura del sistema de educación en todos los niveles, por ende, hubo logros educativos donde se amplía el acceso a la mujer en la escuela, la incursión de las mujeres en áreas que antes eran consideradas tradicionalmente masculinas, sin embargo, no se daba el mismo fenómeno inverso ya que pocos hombres se integraban en las áreas consideradas femeninas.</p> <p>-La educación es un mecanismo de movilidad que se convierte en una opción de ascenso y mejora social para las mujeres.</p> <p>-El acceso de las mujeres a las escuelas mixtas no contribuye a romper las ideas correspondientes a la concepción social de que el mejor estado de las mujeres es ser esposas y madres, y que la mejor educación es la que no descuida su función social, se da importancia a la relación entre la escuela y la familia.</p> <p>-Se basó en un principio democrático y de igualdad entre todas las personas, negando las diferencias culturales entre las mujeres y hombres.</p> <p>-Existían espacios de exclusividad y exclusión, un ejemplo, es que había una sección femenina que tenía la Escuela Nacional Preparatoria, el Gineceo, lugar donde las mujeres podían pasar las horas entre clase y clase, en tanto los hombres jugaban en los patios de San Ildefonso o simplemente platicaban en los pasillos.</p> <p>-Todavía hay talleres o materias en la educación básica o media, diferenciados en función del sexo.</p>	<p>-Es un esperanzador porvenir o es el futuro de la educación.</p> <p>-Hace referencia a la práctica consistente en la cual el alumnado gozan de igualdad de oportunidades, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias, responsabilidades y evaluaciones.</p> <p>-Supone y exige una intervención explícita e intencionada de la revisión de pautas sexistas de la sociedad ya que desde ella se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.</p> <p>- Relacionada al enfoque radical porque busca trasgredir lo establecido.</p> <p>-Debe ser un esfuerzo de toda la sociedad: la familia, la escuela, los medios de comunicación, el trabajo, la política, la economía, etc. porque la sociedad con y en los hechos no educa en la igualdad.</p> <p>-El reconocimiento en la escuela mixta de la prevalencia de un modelo masculino, sexista y con sesgos de género, lleva analizar otro tipo de alternativas pedagógicas que ayuden al estudiantado a desarrollar todas sus posibilidades y aptitudes, en un modelo que sea justo e igualitario y que elimine la discriminación.</p> <p>-Se busca la plenitud de las personas más allá de los estereotipos y roles.</p>

-La influencia de la cultura mexicana hace que la participación de las mujeres se vea limitada.

-En el currículo oculto y explícito se invisibiliza los aportes femeninos en la historia, y se promueven los estereotipos de género.

-En la escuela actual mexicana, que es mixta, perduran rasgos disruptivos que reproducen y perpetúan el sexismo.

-La escuela parece haber acogido a las niñas sin transformar su androcentrismo.

- El período de la integración, tiene un enfoque liberal, el que confundía la igualdad de acceso con la igualdad de oportunidades.

-Fue un elemento de propuestas educativas nacionales y locales como: la educación rudimentaria (1911); la escuela al aire libre (1917) y la escuela racionalista (1917).

-La educación rudimentaria estableció la creación de escuelas en comunidades pequeñas o distantes donde se carecía de estas que ayudarían a atender educativamente a cierto grupo de analfabetos sin distinción de sexo y edades.

-La escuela libre se diseñó por Lauro Aguirre se implantó en Tamaulipas, se inspiró en la escuela activa, simultáneamente se emprendió en Yucatán la educación racionalista, su impacto llegaría a la familia y la sociedad, las relaciones serían de cooperación y ayuda mutua.

-1923 Eulalia Guzmán formuló los principios de la escuela de la acción, sería coeducativa para que los niños de ambos sexos aprendieran a tratarse como compañeros.

-1935 El plan de acción de la Escuela Primaria Socialista estableció educar en conjunto a niños y niñas con la finalidad de ofrecer iguales condiciones de capacitación, económica, intelectual y social, al hombre y a la mujer.

-La Unión de Padres de Familia señaló que debía haber vigilancia en los patios de las escuelas mixtas, más si se impartía educación sexual.

-1942 la escuela mixta fue suprimida con lo que algunas escuelas retornan a la escuela segregada, otras más mantuvieron la mixidad.

-Fue compartida por propuestas progresistas como la anarquista y la pedagogía de la acción, en el seno de un discurso igualitario, de posicionamiento

de las mujeres como parte activa y productora de la sociedad.

Fuente: Elaboración propia con base en Delgado Ballesteros (2015) y Luna García (2007).

4. Cuestionario IMAFE

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una lista de palabras que describen formas de ser de las personas, por ejemplo: racional, cariñoso, flojo. Le voy a pedir que utilice esas palabras para describirse. Esto es, a cada palabra le pondrá un número entre uno y siete, según qué tan bien crea que describe su manera de ser.

Estos números del uno al siete significan lo siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca o casi nunca soy así	May pocas veces soy así	Algunas veces soy así	La mitad de las veces soy así	A menudo soy así	Muchas veces soy así	Siempre o casi siempre soy así

Ejemplo:

Listo Le pondrá el número 3 si cree que algunas veces usted es listo.

Malicioso Le pondrá el número 1 si cree que nunca o casi nunca usted es malicioso.

Responsable Le pondrá el número 7 si cree que siempre o casi siempre usted es responsable.

En seguida se encuentran estas descripciones, asigne un número de acuerdo con la escala del 1 al 7 como se muestra arriba.

POR FAVOR NO DEJE NINGÚN INCISO SIN CONTESTAR

1. Seguro de mí mismo (a)	20. Indeciso (a)	40. Cobardé
2. Afectuoso (a)	21. Discreto (a) a arriesgarme	41. Racional
3. Enérgico (a)	22. Deseoso (a) de consolar al que se siente lastimado	42. Me gustan los niños
4. Conformista	23. Agresivo (a)	43. Ruín (a)
5. Me comparto confiado (a) de los demás	24. De personalidad débil	44. Dependiente
6. Compasivo (a)	25. Autosuficiente	45. Malum (a)
7. Dominante	26. Cariñoso (a)	46. De voz suave
8. Sencillo(a)	27. Uso malas palabras	47. Incomprensivo (a)
9. Analítico(a)	28. Inseguro (a) de mí mismo (a)	48. Influenciable
10. Sensible a las necesidades de los demás	29. Independiente	49. Valiente
11. Individualista	30. Amigable	50. Generoso (a)
12. Sumiso (a)	31. Materialista	51. Frio (a)
13. Hábil para dirigir	32. Pasivo(a)	52. No me gusta arriesgarme
14. Comprensivo (a)	33. Competitivo (a)	53. Reflexivo (a)
15. Ambicioso (a)	34. Tierno (a)	54. Espiritual
16. Incapaz de planear	35. Autoritario (a)	55. De voz fuerte
17. Tomo decisiones con facilidad	36. Rerignado (a)	56. Retraído (a)
18. Caritativo (a)	37. Atltivo (a)	57. De personalidad fuerte
19. Arrogante	38. Dalce	58. Cooperador (a)
	39. Egoísta	59. Malo (a)
		60. Timido (a)

Ejemplo del inventario y de la guía de calificación

MP 41-2	IMAFE Mtra. Mta. Anunciación Lara Caxidá Instituto Mexicano de Psiquiatría	
Nombre o número de cuestionario: _____		
Sexo: _____		Edad: _____
Escolaridad: _____		Ocupación: _____

ESCALAS		
M	Σ _____ /15 1 5 9 13 17 21 25 29 33 37 41 45 49 53 57	_____
F	Σ _____ /15 2 6 10 14 18 22 26 30 34 38 42 46 50 54 58	_____
MA	Σ _____ /15 3 7 11 15 19 23 27 31 35 39 43 47 51 55 59	_____
S	Σ _____ /15 4 8 12 16 20 24 28 32 36 40 44 48 52 56 60	_____

I.R. © 1993 por la
 Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
 Av. Sonora 506, Col. Hipódromo, C.P. 06100

5. Guión de entrevista inicial

Intención	Preguntas o consignas orientadoras
Encuadre	<p>Es un gusto para para mí conversar con usted, le quisiera compartir las precisiones de la entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> Autorización para grabar Confidencialidad de datos (respeto al anonimato) Modalidad de entrevista Duración de entrevista (2 hrs) Qué hacer si hay un problema eventual de conexión He de indicar que posiblemente tome notas, pero estaré escuchando atentamente Ojalá puedas regalarme otro espacio en dado caso que exista la necesidad de ahondar más sobre el tema y se requiera otra entrevista. <p>¿Tiene alguna duda?</p>
Conocer sobre quién es	Ahora, podría platicarme de usted (ocupación, escuela, grado académico, función, edad, donde vive o lo que quiera compartir).
Conocer sus motivaciones para participar en el proyecto	<p>¿Podría decirme cuáles son las razones que le motivaron a participar en este proyecto?</p> <p>¿Por qué lo considera importante?</p>
Conocer sus percepciones sobre los estereotipos de género	<p>El objetivo de esta charla es conocer sus ideas con relación a cómo deben ser los hombres y las mujeres y sus experiencias personales y educativas al respecto, usted que piensa sobre:</p> <p>¿Qué es un hombre?</p> <p>¿Qué es una mujer?</p> <p>¿Cómo deberían ser los hombres?</p> <p>¿Cómo deberían ser las mujeres?</p> <p>¿Cuál sería el papel, rol o función social de un hombre?</p> <p>¿Cuál sería el papel, rol o función social de una mujer?</p> <p>¿Cuál ha sido su experiencia como mujer?</p> <p>¿Cómo fue educada al ser mujer?</p> <p>¿Cómo considera que deben ser educadas las niñas en preescolar?</p> <p>¿Cómo considera que deben ser educados los niños en preescolar?</p> <p>¿Qué comportamientos ha observado que tienen los niños a diferencia de las niñas?</p> <p>¿Qué comportamientos ha observado que tienen las niñas a diferencia de los niños?</p> <p>¿Qué piensa sobre esas ideas en cuanto ser hombre o mujer, le han afectado personalmente?</p> <p>¿En la escuela has visto si se transmiten esas ideas tradicionales de cómo debe ser un hombre o una mujer? (Sexismo, Dinámica escolar, comunidad educativa y profesorado).</p>

	¿Qué experiencias educativas podrías compartirme en relación con el tema?
Conocer sus saberes previos	¿Conoces la perspectiva de género?, ¿Podrías compartirme tus saberes al respecto? ¿De qué manera has incluido la perspectiva de género en tu ámbito laboral (Escuela)? ¿Qué opinión tienes sobre el tema de género y educación? ¿Cuáles son tus inquietudes sobre el tema?, ¿Qué te gustaría saber?
Cierre	Después de lo platicado: ¿Qué te gustaría agregar o compartir? ¿Cómo se sintió?
Despedida	Agradezco tu tiempo y disposición al presente encuentro. Muchas gracias.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

6. Elementos del Programa Educativo

Universo temático			
Eje transversal - Coeducación			
Tema	Subtema	Unidad temática	Técnica
			Grupo de discusión comunicativo crítico

7. Guión de entrevista final

Intención	Preguntas o consignas orientadoras
Encuadre	<p>Es un gusto para para mí conversar con usted, le quisiera compartir las precisiones de la entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> Autorización para grabar Modalidad de entrevista Duración de entrevista (1 hora) Qué hacer si hay un problema eventual de conexión He de indicar que posiblemente tome notas, pero estaré escuchando atentamente Ojalá puedas regalarme otro espacio en dado caso que exista la necesidad de ahondar más sobre el tema y se requiera otra entrevista. <p>¿Tiene alguna duda?</p>
Aprendizajes significativos	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué le pareció el proyecto? ¿El proyecto cumplió sus expectativas? ¿Cuáles aprendizajes considera que le fueron más significativos?
Alcance de la participación	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué dificultades se presentan para que se entable una relación participativa en la toma de decisiones? ¿Considera que las decisiones se tomaron en acuerdo, consenso, participación de todas las personas participantes? Si, no, por qué Las ideas compartidas permitieron que usted realizara acciones para promover la coeducación ¿Qué le parecieron las actividades que se hicieron en el GDCC? (desarrollo del GDCC) El grupo de WhatsApp le apoyo de alguna manera Los documentos compartidos le fueron de utilidad
Acciones realizadas	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué aspectos, durante el tiempo de sesiones del GDCC logro transformar? (laboral, personal) ¿Qué acciones en su escuela pudo implementar a partir de las sesiones en el GDCC? La ECIG coadyuvó para implementar acciones para promover la igualdad y equidad de género en la escuela El grupo de WhatsApp le apoyo de alguna manera Los documentos compartidos le fueron de utilidad ¿Hasta dónde podemos implementar cambios en la escuela? ¿Cómo se promovería la participación de las personas cuidadoras del alumnado?

Importancia de la Figura Directiva	<p>17. ¿Cree que la figura directiva puede coadyuvar u obstaculizar los procesos de transformación en las escuelas referente a este tema?</p> <p>18. ¿La figura directiva puede promover el involucramiento del profesorado para incluir la perspectiva de género en su práctica docente?</p>
Identificar las problemáticas y/o dificultades enfrentadas	<p>19. ¿Cuáles fueron las problemáticas que sufrió para estar en las sesiones del GDCC?</p> <p>20. ¿Qué barreras a nivel administrativo presentó para continuar con el proyecto?</p> <p>21. ¿Cuáles dificultades tuvo de echar andar acciones en su escuela?</p> <p>22. ¿Qué sugerencias podría brindar para mejorar el proyecto?</p>
Compromisos	<p>23. ¿Qué retos considera que tiene la implementación de la coeducación en el nivel de preescolar?</p> <p>24. ¿Cree usted podrá impulsar cambios en su escuela a partir de participar en este proyecto?</p> <p>25. ¿Cree seguir promoviendo la coeducación en su escuela?</p>
Cierre	<p>Después de lo platicado: ¿Qué te gustaría agregar o compartir?</p> <p>¿Cómo se sintió?</p>
Despedida	<p>Agradezco tu tiempo y disposición al presente encuentro.</p> <p>Muchas gracias.</p>

8. Tabla Consideraciones Éticas

Aspectos éticos de la IAP que expone Montero (2012), Consideraciones Éticas de Vázquez Recio (2014), los códigos propios de la investigación científica que Sabariego Puig (2009, p. 84), basada en Batles, Rees y Nesselroade (1981: 58-59) y los principios éticos que abrevia Bausela Herreras (2004, p.7) redactados al contexto con el profesorado			
Montero (2012)	Vázquez Recio (2014)	Sabariego Puig (2009)	Bausela Herreras (2004)
(a). Respeto del otro	Negociación con las personas participantes sobre los límites del estudio, la importancia de las informaciones y la publicación y difusión de los informes resultantes desde la perspectiva de género; la negociación es un principio con el que se inicia y se finaliza la investigación (negociación para el acceso y elaboración del informe), de ahí que se deba asegurar la no introducción de sesgos de género.	Evaluar la aceptabilidad ética de lo que se propone investigar	Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
Evitar el sentimiento de superioridad entre los participantes, tanto de la persona investigadora como los participantes, ambos asumen responsablemente sus necesidades de aprendizaje.	Autonomía, respetar a las personas participantes en mantener sus puntos de vistas, tomar decisiones y actuar conforme a sus creencias y convicciones personales; por tanto, el punto de vista de las mujeres debe ser respetado y no anulado o silenciado por el de los hombres.	Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación	Deben conseguirse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
Aceptar la diversidad de las personas, que puede ser expresada de múltiples maneras (clase, etnia, género y demás categorías identitarias)	Colaboración, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación; esto supone evitar las relaciones de poder entre quien investiga y quienes son participantes, las cuales tienden a ser más visibles y potentes cuando son mujeres las que participan en la investigación.	Informar a las personas participantes de las características de la investigación	Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo de este, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
La divergencia enriquece y no limita, todas y todos, pueden aprender, reconocer que las fortalezas de algunas personas participantes pueden subsanar las debilidades de otras	Confidencialidad, referido tanto al anonimato de las informaciones (si así se desea por parte de las personas participantes) y especialmente con grupos vulnerables, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y fruto de la colaboración.	Establecer una relación sincera y honesta con las personas participantes	El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
	Imparcialidad sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares, evitando que el discurso dominante (androcéntrico) silencie las voces minoritarias y/o a las que no se les ha dado la oportunidad de ser oídas, como es el caso de las voces de las mujeres que hablan de sus	Respetar la libertad individual a participar en cualquier momento de la investigación	Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.

experiencias, necesidades y problemas.		
Paridad, que implica aceptar la participación de mujeres y hombres, otorgándoles igual grado de implicación en el desarrollo de la investigación, favoreciendo su empoderamiento.	Establecer un acuerdo claro entre la persona investigadora y participantes que defina con exactitud las responsabilidades de cada uno en la investigación	Todas las personas tienen los mismos derechos, o sea, debe negociarse con los implicados las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
Consecuencias y beneficencia, hacen referencia a que cuando se emprende una investigación se ha de considerar las posibles consecuencias que de ésta se puede derivar, tanto en términos de daños y perjuicios como de beneficios (protección, prevención del daño, defensa de derechos, eliminación de situaciones y/o condiciones que supongan un riesgo, no invadir la intimidad, y las demás relacionadas). Se trata de maximizar los beneficios y reducir los daños y riesgos.	Proteger a las personas participantes de los riesgos físicos o mentales o de cualquier incomodidad	En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello.
Equidad y justicia, referido a que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un sujeto o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso) según corresponda, y que existan cauces de réplica y discusión de los informes; busca disminuir las situaciones de desigualdad de género en la investigación y evitar toda acción que implique maleficencia (<i>primum non nocere</i>).	Informar de los resultados de la investigación y cómo serán utilizados	Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.
Realidad situada, en tanto que las personas participantes, mujeres y hombres, pertenecen a unos contextos determinados por un conjunto de factores (políticos, ideológicos, culturales, sociales, económicos), es preciso atender a las experiencias y a los problemas desde una mirada contextualizada dependiente de las relaciones sociales y de poder. Sólo así es posible comprender al sujeto en sí mismo y en relación-interacción con el otro.	Mantener la confidencialidad de la información que se recoja de las personas participantes	
Compromiso con el conocimiento implica asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y		

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados, sin perjuicio de visibilizar y revelar los problemas y las situaciones discriminatorias y de desigualdad de género que puedan existir.

Fuente: Elaboración propia con base en Montero (2012); Vázquez Recio (2014), Sabariego Puig (2009) y Bausela Herreras (2004, p.7)

9. Consentimiento informado

Basados en Olivares Mendoza (2017) y el Instituto Nacional de Salud Pública (2021), se elaboró la siguiente carta:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimadas (os) integrantes del sector escolar número 14 del Departamento de Educación Preescolar Valle de México, les comparto que la transversalización de la perspectiva de género es un reto en la educación actual, en la que debe problematizarse la educación sexista, que algunas veces se transmite en la escuela sin llevar a cabo una reflexión al respecto.

Por ese motivo, se está realizando la presente investigación con la intención de propiciar la mejora de las prácticas educativas que ejercemos y posibilitar una educación integral al alumnado, a la cual, están cordialmente invitadas (os).

El estudio se efectuará en el domicilio del sector o de manera virtual, todo depende de las condiciones en las que nos encontremos.

Si usted decide participar en la investigación, es importante que considere lo siguiente:

1. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro.
2. La metodología se basa en una característica participativa, por ello, muchas de las decisiones se tomarán en conjunto.
3. Si usted está de acuerdo, se grabará la entrevista y las sesiones que se hagan de manera virtual para facilitar su análisis.

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio, a través de cualquier medio, será de carácter estrictamente confidencial. Usted quedará identificada (o) con una sigla, un número, u otra forma, pero no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines científicos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificada (o).

Su participación es absolutamente voluntaria. Su decisión de participar o no, no implicará ningún tipo de sanción o afectará negativamente su ámbito laboral.

Si usted acepta participar, le entregaremos una copia de este documento que le pedimos sea tan amable de firmar.

Declaración de la persona que da el consentimiento:

- Se me ha leído esta Carta de consentimiento.

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

- Me han explicado en que consiste la investigación, incluyendo el objetivo y otros aspectos sobre mi participación en este.

- He podido hacer preguntas relacionadas a mi participación y me han respondido satisfactoriamente mis dudas.

Si usted comprende la información que le hemos dado en este formato, está de acuerdo en participar en esta investigación, de manera total o parcial, da su autorización para que su información sea usada como se describió antes, entonces, le pedimos que indique su consentimiento registrando su nombre y firma en este documento del cual le entregaremos una copia.

PARTICIPANTE:

Nombre: _____

Firma: _____ Fecha/hora _____

Aviso de Privacidad Simplificado: Yo, Erika Navarrete Rodríguez, como profesora investigadora principal de este estudio, soy responsable del tratamiento y resguardo de los datos personales que nos proporcione, los cuales serán protegidos conforme a lo dispuesto por la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. Los datos personales que le solicitaremos serán utilizados exclusivamente para las finalidades expuestas en este documento.

Versión: noviembre 2021-1

10. Universo temático

Universo temático		
Eje transversal - Coeducación		
Tema	Subtema	Unidad temática
Sexo/Género	Determinismo biológico	Sustentos de la postura biológica e ideología religiosa
	Definición de sexo	Postura esencialista vs postura crítica de entender el sexo Intersexualidad The sex spectrum
	Definición de género	Diferentes perspectivas para definir el género (Categoría de análisis) Postura esencialista vs postura crítica para entender el género Transexualidad/Transgénero The gender spectrum
	Sistema sexo/género	La relación entre ambos términos Performatividad (Butler), socialización del género
	Prejuicios entorno al sexo y género	Estereotipos, mitos y estigmas de género Roles de género
Identidad	Definición	Construcción/ Deconstrucción de la identidad Existencia sexual (Núñez Noriega) Género e identidad (masculinidades, feminidades, transexualidad, retomar the gender spectrum) Binarismo sexual, de género y erótico (Núñez Noriega) Identidad en la primera infancia Interseccionalidad Identidades estigmatizadas (disidencia sexual, prostitución, etc.)
	Socialización y aprendizaje del género	Patriarcado, Matriarcado, las diferencias Hegemonía sexual, de género y erótica Misoginia Performatividad Normas de género Agentes de socialización Tecnologías de género Colonización/Descolonización
Orientación sexual o del deseo	Heterosexismo-heteronorma	Heterosexualidad obligatoria
	Sexualidad	Definición de sexualidad y su diferencia con el deseo
	Prejuicios sobre la disidencia sexual	Estereotipos, mitos y estigmas sobre la disidencia sexual (Núñez Noriega) Patologización de lo distinto (terapias de conversión)

Diversidad	Concepto	<p>Como eufemismo</p> <p>Como término sobrilla</p> <p>Para referirse a la otredad (Núñez Noriega, 2011)</p> <p>Perspectiva cultural</p>
	Inclusión Vs Exclusión	<p>Conceptualización</p> <p>Mirada amplia del término inclusión</p> <p>Dentro- fuera (Diana Fuss)</p>
	Igualdad Vs Desigualdad	<p>Igualdad sustantiva (de facto)</p> <p>Igualdad formal (de jure)</p> <p>Medidas afirmativas</p>
	Discriminación	<p>Concepto y su implicación educativa</p>
	Marco Normativo para la igualdad y equidad, nacional e internacional	<p>Derechos Humanos (Derecho a la identidad)</p> <p>ODS</p> <p>Derechos LGTBTTTIQ+</p> <p>CEDAW</p> <p>Convención de Belem Do Para</p> <p>Reglamentos que regulan la inclusión educativa (Artículo 3º., reforma del 2011, gacetas)</p> <p>Derechos de los niños, niñas y adolescentes</p> <p>Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia</p> <p>Reglamento de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia</p> <p>Reglamento para el funcionamiento del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres</p> <p>Interés superior de la Niñez</p> <p>Ley de Igualdad de Trato y Oportunidades entre Mujeres y Hombres del Estado de México</p>
Violencias desde la perspectiva de género	Tipos de violencia	<p>Psicológica</p> <p>Física</p> <p>Patrimonial</p> <p>Económica</p> <p>Sexual</p> <p>En la salud</p> <p>Feminicidio</p> <p>Micromachismos</p> <p>Acoso y hostigamiento sexual</p> <p>Violencias virtuales, sexting</p>
	Sexismo cultural y social (institucionalizado)	<p>Patriarcado</p> <p>Barreras de género</p> <p>Doble jornada</p> <p>Techo de cristal</p> <p>Piso pegajoso</p> <p>División sexual del trabajo</p> <p>Amor Romántico</p>

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

Coeducación	Historia	En España En México
	Definición	Diversas perspectivas para entender la coeducación Pedagogía crítica
	Convivencia escolar	Su relación con la coeducación
	Empoderamiento, agencia, emancipación	Definición y procesos de construcción Sororidad
	Estrategias para abordar la perspectiva de género en la escuela	Con la comunidad escolar, las familias y su implicación en el proyecto coeducativo Con el profesorado (incluyendo al personal de apoyo a la educación), volviéndose promotor de cambio Con el alumnado La importancia del liderazgo de la figura directiva Lenguaje inclusivo Juegos y juguetes no sexistas Espacios sexistas (patio, recreo, aula, etc.) Organización escolar Plan institucional Tecnologías de género en la escuela (cabello, uniforme, juegos, etc.)
	Su vínculo con los nuevos planes y programas de estudio	Ejes articuladores del currículo de la Educación Básica

11. Programa educativo

Planeación primera sesión		
Subtema	Unidad temática	Codificaciones Material didáctico
Determinismo biológico	Sustentos de la postura biológica e ideología religiosa	<p>https://www.youtube.com/watch?v=8eh1ZkWvaTQ video sobre las diferencias en los cerebros de hombres y mujeres. El cerebro de la mujer y el cerebro del hombre David Díaz TEDxCalledeLaCompañía. TEDx Talks David Díaz nos explica los dimorfismos sexuales (diferencias entre hombre y mujeres) que se dan en los cerebros. De una manera amena explica porque ciertos comportamientos cotidianos tienen una base biológica.</p> <p>https://okdiario.com/curiosidades/diferencias-cerebro-masculino-femenino-942963 CEREBRO FEMENINO Y MASCULINO, observar imagen y leer el OKDIARIO 26/04/2017 10:34 ACTUALIZADO: 26/04/2017 12:40</p> <p>IDEAS RELIGIOSAS: https://www.youtube.com/watch?v=dTMzfFjaTT8 COMO HACER FELIZ A UNA MUJER Y A UN HOMBRE Conclusión de la ponencia COMUNICACIÓN MATRIMONIAL impartida por el Pbro. Ángel Espinoza de los Montero (presbítero). Dentro del catolicismo, los presbíteros son aquellos sacerdotes que sirven en una cierta diócesis y que responden a un mismo obispo. Un presbítero es un sacerdote.</p> <p>Lectura de la Epístola de Melchor Ocampo, disponible en: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb3J0YWZvbGlvZGlnaXRhbGRlZGVyZWVob2l0ZjVmdGZ3OGY5M2QzZjkxOTk. Consultada el 28 de febrero de 2022</p> <p>https://medium.com/@justinadiazcornejo.trad/el-determinismo-biol%C3%B3gico-usa-la-ciencia-para-perpetuar-el-machismo-b4fd5da443c0 lectura para entender el determinismo biológico (sugerida en el curso aprender a vivir en igualdad por el CONVIVE Estado de México) (el artículo original es: https://feminisminindia.com/2018/06/18/biological-determinism-science-sexism/)</p> <p>Acuerdos: Para la siguiente sesión releer la última lectura, cuestionarnos qué relación tiene con los videos y lecturas previas o vistas durante el desarrollo de la sesión, así como contestar la pregunta ¿por qué no estoy de acuerdo en ese determinismo biológico?; finalmente, leer los archivos que se mandarán para comentar la próxima sesión para concentremos en las reflexiones y que la duración de la sesión se acorte a las 11: 30 am.</p> <p>Recomendación, opcional, ver la película XXY en Netflix, sólo como preámbulo para la siguiente sesión.</p>
Planeación sesión 2		
Subtema	Unidad temática	Codificaciones Material didáctico
Determinismo biológico	Sustentos de la postura biológica e ideología religiosa	<p>Retomar los contenidos vistos la sesión anterior, una recopilación.</p> <p>Reflexionar las lecturas: Introducción: Los mitos «del juego del topo» de Gina Rippon</p> <p>Y el “Vínculo crítico entre género y ciencia, las mujeres como objeto de la ciencia” de Diana Maffia</p> <p>Lectura compartida: “Las diferencias entre hombres y mujeres” p.87-89. En “El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos” Daniel Goleman, 2012, primera edición, Ediciones B, Barcelona, España</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xyirg53ff7Y Lu Ciccía. TV UNAM, consultado el 17 de marzo del 2022</p> <p>Problematizar algunas citas del Libro “Emilio o la Educación” de Juan Jacobo Rousseau</p>
Definición de sexo	Postura esencialista vs postura	https://coursera.org/share/b005fc2e8916a9cef4d433a03882c62c

	<p>crítica de entender el sexo</p> <p>Intersexualidad</p> <p>The sex spectrum</p>	<p>Video público de la página de cursera, correspondiente al curso Health Across the Gender Spectrum, Universidad de Stanford</p> <p>Actividades para la siguiente reunión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar nuevamente los videos de la sesión de hoy 2. Leer las definiciones siguientes y que se encuentran también en la presentación de PowerPoint, para contestar individualmente que entienden por: <ul style="list-style-type: none"> Sexo Género Identidad de género Expresión de género Orientación sexual 3. Revisar el texto que será enviado: Las páginas 21-27 del libro “Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad”, García-Mina Freire, Ana, 2003, ediciones Narcea, S.A. Madrid, España. <ul style="list-style-type: none"> Sexo Género Identidad de género Expresión de género Orientación sexual <p>Definiciones planteadas en el PowerPoint</p> <p>Sex Assigned at Birth:</p> <p>The determination of a person’s sex based on the visual appearance of the genitals at birth. The sex someone is labeled at birth.</p> <p>Sexo asignado al nacer: La determinación del sexo de una persona a partir de la apariencia visual de los genitales al nacer. El sexo alguien es etiquetado al nacer.</p> <p>Biological Sex: A person’s combination of genitals, chromosomes and hormones usually categorized as “male” or “female” based on visual inspection of genitals via ultrasound or at birth. Many assume that a person’s gender identity will be congruent with their sex assignment. Everyone has a biological sex.</p> <p>Sexo biológico: La combinación de una persona de genitales, cromosomas y hormonas, generalmente clasificadas como "masculinas" o "femeninas" basado en la inspección visual de los genitales a través de ultrasonido o al nacer. Muchos asumen que el género de una persona la identidad será congruente con su asignación de sexo. Todo el mundo tiene un sexo biológico.</p> <p>Glosario de términos: GREEN, E.R. & MAURER, L.M. (2015). The teaching transgender toolkit: a facilitator’s guide to increasing knowledge, decreasing prejudice & building skills. Ithaca NY: planned parenthood of the southern finger takes: out for health. ISBN: 978-0-9966783-0-8 Available at www.teachingtransgender.com</p> <p>Analizar diversas definiciones de género:</p> <p>Género: es la “construcción cultural, según la cual, se asigna a las personas determinados roles, ocupaciones o valores por haber nacido mujeres o varones” (Moreno, 2013. P. 14. Moreno Ma. A. (2013) Queremos Coeducar. Serie Innovación Pedagógica. Materiales de apoyo a la acción educativa. Principado de Austria. Recuperado de: http://www.educatolerancia.com/pdf/Queremos%20Coeducar.pdf. Consultado el 25 de marzo de 2015).</p> <p>Género: se refiere a los atributos y oportunidades sociales asociados con ser hombre y mujer y las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, así como las relaciones entre mujeres y entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización. Son específicos del contexto/tiempo y modificables. El género determina lo que se espera, permite y valora en una mujer o un hombre en un contexto determinado. En la mayoría de las sociedades existen diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y control de los recursos, así como las oportunidades de toma de decisiones. El género es parte del contexto sociocultural más amplio. Otros criterios importantes para el análisis sociocultural incluyen clase, raza, nivel de pobreza. (Definición de género según la ONU MUJERES.</p>
--	---	---

		<p>https://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm</p> <p>Los géneros, son variables a través de la historia, permeados por la época y la cultura, lo que ha sido invariable es la distinción entre el género masculino y el género femenino, tales son sistema de identidades y comportamientos prescritos para cada sexo (Tomé y Rambla, 2001, Tomé, A. y Rambla, X., 2001, Contra el sexismo: coeducación en la escuela. Barcelona: Síntesis)</p> <p>Del glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales, disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf</p> <p>Género Se refiere a los atributos que social, histórica, cultural, económica, política y geográficamente, entre otros, han sido asignados a los hombres y a las mujeres. Se utiliza para referirse a las características que, social y culturalmente, han sido identificadas como “masculinas” y “femeninas”, las cuales abarcan desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que por lo general se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse.</p> <p>Gender Binary: The idea that gender is strictly an either/or option of male/men/masculine or female/woman/feminine based on sex assigned at birth, rather than a continuum or spectrum of gender identities and expressions. The gender binary is often considered to be limiting and problematic for all people, and especially for those who do not fit neatly into the either/or categories.</p> <p>Género binario: La idea de que el género es estrictamente una opción u otra de hombre/hombre/masculino o mujer/mujer/femenino basado en el sexo asignado al nacer, en lugar de un continuo o espectro de identidades de género y expresiones. El género binario a menudo se considera ser limitante y problemático para todas las personas, y especialmente para aquellos que no encajan perfectamente en él/ u otras categorías.</p> <p>“El género es una idea que confiere significado a las diferencias sexuales” (Tubert, 2003. P. 48. Tubert, S. ed. (2003) Del sexo al género, los equívocos de un concepto. España: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer).</p>
--	--	---

Planeación sesión 3

Subtema	Unidad temática	Codificaciones Material didáctico
Definición de sexo	<p>Postura esencialista vs postura crítica de entender el sexo</p> <p>Intersexualidad</p> <p>The sex spectrum</p>	<p>Retomar los contenidos vistos la sesión anterior, una recopilación. Reflexionar las lecturas:</p> <p>Introducción: Los mitos «del juego del topo» de Gina Rippon</p> <p>Y el vínculo crítico entre género y ciencia, las mujeres como objeto de la ciencia de Diana Maffia</p> <p>Reflexionar a través de las siguientes imágenes:</p>  <p>Disponible en: PREJUICIOS DE LAS MUJERES EN LA CIENCIA: https://www.facebook.com/photo/?fbid=133578269139724&set=g.111504548878807</p> 

		 <p>https://www.facebook.com/SIPINNAMX/photos/a.1449779471778457/4606789706077402/</p> <p>Cada persona compartirá sus definiciones:</p> <p>Sexo Género Identidad de género Expresión de género Orientación sexual</p> <p>Qué es la intersexualidad: https://www.youtube.com/watch?v=nbyjfbJP-1s #LaVanguardia INTERSEXUALES: ¿Qué significa la I de LGBTI? https://www.youtube.com/watch?v=SnAIOU6qeIk ¿Qué es la Intersexualidad? 28 jun 2017 Amelia Rueda</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=EzOhzuST5Lo TIPOS DE INTERSEXUALIDAD (Hemafrodita, Pseudohemafrodita) Soy Intersexual (SIA) Leslie Oquendo 9574 visualizaciones 31 ago 2020 https://www.youtube.com/watch?v=JDJmsR1jIWw Profe. Ángel Vázquez Solo dos sexos en los libros de educación primaria 2017 SEP, registrar qué argumentos señala para decir que solo hay dos sexos y como se representan en los libros de texto el niño y la niña.</p> <p>Actividades:</p> <p>Ver la película que habla sobre intersexualidad XXY (Netflix) (quien tenga la posibilidad)</p> <p>Ver el video: https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA ¿QUÉ ES LA DIVERSIDAD SEXUAL? EXPLICACIÓN FÁCIL, CARKI PRODUCTIONS</p> <p>Hacer la lectura: ¿Qué son los estereotipos de género? De: Entrevista a Rebecca Cook: “Estereotipos de Género: Perspectivas Legales Transnacionales” Por Nicole Lacramette. ANUARIO DE DERECHOS HUMANOS ISSN 0718-2058. No. 10, 2014. pp. 197-204 y el protocolo de actuación para escuelas con casos de Niñas, Niños, y Adolescentes trans, realizado por la organización infanciastrans.org, disponible en: https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2020/08/Protocolo-educaci%C3%B3n.pdf</p>
--	--	---

Planeación sesión 4

Subtema	Unidad temática	Codificaciones
Definición de sexo	Postura esencialista vs postura crítica de entender el sexo Intersexualidad The sex spectrum	Material didáctico Compartir las dudas, ideas, sugerencias, etc. del video de Coursera https://www.coursera.org/lecture/health-gender-spectrum/who-doesn-t-want-to-be-heard-YTaCD , el del CIEG https://www.facebook.com/laboratoriodegeneros/videos/610731630644279 y el protocolo de actuación para escuelas con casos de Niñas, Niños, y Adolescentes trans. GÉNEROS NO BINARIOS: https://www.youtube.com/watch?v=KxWRWfmoX20 Analizar los siguientes videos GALLETA DE GÉNERO:

		<p>https://www.youtube.com/watch?v=9Ke1-8XwBU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=np0LrSUF5M</p> <p>Comentar con ayuda de la imagen del CONAPRED</p>  <p>ANALIZAR LA IMAGEN DEL Del glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales, disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf Que está en la presentación PowerPoint, pág. 37</p>  <p>Transgénero: https://coursera.org/share/434901ce394f47bc0037ba5075a0b85c</p>
Planeación sesión 5		
Subtema	Unidad temática	Codificaciones Material didáctico
Definición de sexo	<p>Postura esencialista vs postura crítica de entender el sexo</p> <p>Intersexualidad</p> <p>The sex spectrum</p>	<p>Video sobre la diferencia entre identidad de género y orientación sexual: https://coursera.org/share/ad24f89dad44d44d372e535f2c3427f5</p> <p>Transgénero: https://www.facebook.com/1050263942/posts/10215181699749740/?d=n</p> <p>https://www.coursera.org/lecture/health-gender-spectrum/don-t-give-up-4SC2O?utm_source=link&utm_medium=in_course_lecture&utm_content=page_share&utm_campaign=overlay_button</p> <p>https://coursera.org/share/5c131cf99a1ab97dc356c94d5496f37c</p> <p>Sensibilización personas transgénero: https://www.youtube.com/watch?v=kihTTsBvyI8</p> <p>Video de la ONU por qué luchamos https://www.youtube.com/watch?v=Mae63-geRLM</p> <p><i>Actividades sugeridas a revisión:</i></p> <p>Ver la película la chica Danesa, el video: https://www.coursera.org/lecture/health-gender-spectrum/who-doesn-t-want-to-be-heard-YTaCD</p> <p>Y revisar los siguientes casos:</p> <p>Post sobre las experiencias de una ser una persona trans http://www.upsocl.com/lulu/soy-una-mujer-trans-y-mi-pareja-es-un-hombre-hetero-novios-viven-felices-pese-a-sufrir-acosos/?fbclid=IwAR2d1ILL_A-bAZiqhh0ejiHkuK-4w08k4_Qk3jsbaneSxSM8ajC3W3zVrxA</p> <p>https://www.facebook.com/219769364857951/posts/2514826508685547/?d=n</p>
Planeación sesión 6		

Subtemas	Unidades temáticas	Codificaciones Material didáctico
<p>Sistema sexo/género</p> <p>Prejuicios en torno al sexo y género</p>	<p>La relación entre ambos términos</p> <p>Performatividad (Butler), socialización del género</p> <p>Esteriotipos de género y su aprendizaje</p>	<p>Definición de estereotipos de género: https://www.youtube.com/watch?v=UHgU4tZdWko</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=06fL5jnIch4</p> <p>En el alumnado: https://www.youtube.com/watch?v=wGc1J64PFo0</p> <p>COMENTARIOS GENERALES</p> <p>Video de girls and boys. https://www.youtube.com/watch?v=pF1j22x-yU8 Marcia Mailoa</p> <p>Peque Varela, la construcción del género https://www.youtube.com/watch?v=MV4GyYp4Ku4 La peque, 1977</p> <p>Analicemos las siguientes imágenes:</p>  <p>https://www.facebook.com/cmpreencion/photos/a.105823521767467/198580085825143/?ty</p> 

		<p>PUBLICACION DE FACEBOOK:</p> <p>https://www.facebook.com/DficitM/photos/a.104518758616077/124958529905433/</p>  <p>@genaritoct2</p>  <p>https://www.bebesymas.com/noticias/recordando-a-quino-mejores-vinetas-mafalda-acercanidad-maternidad</p>  <p>PUBLICACIÓN NO SEAS FLACA:</p> <p>https://www.facebook.com/algarabiapararecordar/photos/a.185715998149030/1909843289069617/</p> <p>Publicación no seas flaca: http://www.arkivperu.com/no-se-deje-llamar-flaca-plus-forma-1970/</p>  <p>https://www.facebook.com/soycarmin/photos/a.1407594806233507/3340283789631256/</p> <p>Actividades siguiente sesión: Detectar algunos ejemplos de cómo se promueven en la escuela/vida cotidiana</p>	
--	--	--	--

12. Texto: “Incluyendo a todos y a todas: una experiencia coeducativa en el sector”

ACCIONES:

- Diagnóstico
- Reuniones de trabajo interdisciplinar al interior de la escuela
- Solicitud de apoyo al sector educativo (por ausencia de la figura de supervisora escolar)
- Acompañamiento por parte de expertos en el tema de diversidad y equidad de género
- Reuniones de trabajo entre docente, directivo, jefa de sector, supervisora y experta en el tema
- Reuniones con la familia
- Vinculación con otras instituciones (Casa Gaviota) con apoyo de instancias sindicales para orientar a los padres de familia
- Vinculación entre niveles educativos (preescolar y primaria) para dar seguimiento a lo trabajado hasta el momento y se dé continuidad en el siguiente nivel escolar

RESULTADOS:

- Modificación de la práctica docente en el aula con el poco conocimiento que se tiene sobre el tema (infancias transgénero)
- Atención e inicio de acciones para manejar cuestiones de cambio de paradigmas en la práctica docente
- Reconocer que los diversos agentes educativos pueden ser una barrera o coadyuvar para la transformación de paradigmas incluyentes.
- Se reconoció que el contexto puede ser vulnerante por los estereotipos y cultura
- Existe una falta de capacitación en temas de diversidad sexual para reconocer y hablar con la terminología adecuada en los diversos contextos
- Falta realizar debates entre los diversos actores educativos por los prejuicios y desconocimiento de temas relacionados con diversidad sexual.
- Se debe dar acompañamiento por parte de la supervisora escolar y la directora hacia la docente para modificar sus prácticas docentes y la modificación del lenguaje técnico utilizado al referirse al alumno transgénero.
- Existe un gran compromiso por parte de la docente para involucrarse en el tema pues buscó la capacitación y apoyos necesarios para brindar las mejores condiciones a su alumno transgénero y no caer en conductas discriminatorias y segregantes al interior del aula y en su contexto educativo.

PROSPECTIVA:

Navarrete Rodríguez, E. (2024). *Intervención coeducativa con figuras directivas de preescolar para promover la equidad de género*. (Tesis de doctorado). México: UPN, 496 pp.

- Debe haber una mayor capacitación por parte del DEP en temas relacionados con diversidad sexual para atender y vincularlo con el programa de inclusión y Equidad Educativa.
- Que todos los agentes educativos cuenten con los conocimientos necesarios para ocupar un lenguaje incluyente que rompa con estereotipos y prejuicios en todos los contextos de manera autogestiva y con tutorías.
- Cambio de paradigmas en el desarrollo de actividades pedagógicas que no caigan en estereotipos de género
- Ampliar la estructura del Sector sobre estrategias de atención a diversos casos para vincularse con las instituciones indicadas que apoyen la inclusión.
- Que los programas educativos incluyan ejes articuladores marcados en el nuevo plan de estudios con cuestiones que se presentan con mayor incidencia en la actualidad.
- Las acciones y capacitaciones deben ser de acuerdo con las necesidades y no a lo que conviene.
- Intervención y vinculación entre el SNTE y Fundaciones como Casa Gaviota.