



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERETARO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

María Celina Covarrubias González Meza

2024



Universidad Autónoma de Querétaro

Secretaría Académica

Educación Poética: Vida en equidad.

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Creación educativa

Presenta

María Celina Covarrubias González Meza

Dirigida por:

Dra. Atzimba Navarro Mozqueda

Querétaro, Qro. A 06 de diciembre 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Universidad Autónoma de Querétaro

Secretaría Académica

Maestría en Creación Educativa

Educación poética: vida en equidad

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Creación Educativa

Presenta

María Celina Covarrubias González Meza

Dirigido por:

Dra. Atzimba Navarro Mozqueda

Co-dirigido por:

Dra. Nubia Carolina Rovelo Escoto

Dra. Atzimba Navarro Mozqueda
Presidente

Dra. Nubia Carolina Rovelo
Escoto Secretario

Dra. Itzel Castañeda Barrera
Vocal

Dr. Héctor Martínez Ruiz
Suplente

Mtro. Arturo Erik Muñoz
González Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Agradecimientos.

A la vida por haberme dado la oportunidad de terminar este proyecto después de tantos años.

A mi mamá y a mi papá que siempre me apoyan incondicionalmente.

A la Dra. Atzimba Navarro Mozqueda quien me ayudó a retomar este proyecto y me dio una nueva oportunidad para lograr este objetivo de vida, que era tener mi título de maestría.

A la Dra. Itzel Castañeda Barrera que además de haber sido mi compañera en un primer momento, posteriormente fue mi guía y siempre estuvo ahí para resolverme dudas e inquietudes.

A la Maestría en Creación Educativa en general a todas y todos los maestros y compañeras y compañeros que me acompañaron en este viaje de conocimiento y reconocimiento.

A todas y todos mis sinodales por haberme apoyado y haberse dado el tiempo de leer esta investigación.

Al Prof. Ramón Cruz Bárcenas subdirector de la Escuela Secundaria General Jesús Romero Flores quien me dio la oportunidad y el respaldo para trabajar con las y los alumnos este proyecto.

Índice

Resumen	10
Palabras Clave: arqueología y genealogía, educación para la paz y equidad de género. 10	
Abstrac	11
Key Words: archeology and genealogy, education for peace and gender equality.	11
Introducción	12
Planteamiento del problema	14
Objetivo general	20
Objetivos específicos	20
Preguntas de investigación	21
I. Arqueología y genealogía del discurso educativo	23
1.1 El mito: herramienta de análisis para entender la desigualdad social entre hombres y mujeres	26
1.1.1 Recuperando los atributos femeninos en algunos mitos primigenios ..	28
1.1.2 Los mitos en que las mujeres “necesitan” ser dominadas por el bien de la humanidad	30
1.2 Ciencia moderna: el legado de la razón patriarcal	34
1.3 El discurso educativo como herramienta de poder que invisibiliza lo femenino	40
1.3.1 Elementos que legitiman el discurso educativo	45
1.3.2 El discurso educativo como herramienta de control del Estado	48
2.- Propuestas educativas que convergen en el dialogo: educación poética, educación liberadora, educación para la paz	52
2.1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su perspectiva comunitaria	55
2.2. La importancia de incluir la perspectiva de género para la construcción de una educación poética, libertadora y pacífica	62
2.3. El amor, como base para trascender la educación patriarcal-instrumentalista	65
3. Creación artística para la equidad en la Secundaria General Jesús Romero Flores	70
3.1. El diálogo como punto de convergencia para una educación que integra Una	

educación para la paz, libertaria y poética.....	72
3.2. Creando nuevas representaciones, nuevos lenguajes, nuevos significados..	75
3.3 Metodología.	76
3.3.1. Objetivo general (del curso taller)	80
3.3.2. Objetivos específicos (del curso taller).....	80
3.3.3. Plan de trabajo	81
3.3.4. Cronograma.....	83
3.4 El camino recorrido para llegar a la investí-creación con las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores	84
IV. Resultados: Recuperando la palabra y experiencia de estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores.....	89
4.1. Acercamiento a las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores, conociendo sus historias de vida.....	90
4.1.1 Actividad: Historia de vida.....	90
4.2 Primeras reflexiones en torno a sí mismos y el manejo de las emociones.....	96
4.2.1 Actividad ¿Quién soy yo?.....	96
4.2.2 Actividad: MATEA	98
4.2.3 Actividad: El alienígena (Distinguir los conceptos sexo y género).....	100
4.3. Conociendo el contexto; donde se desarrollan las y los adolescentes de la Secundaria General Jesús Romero Flores.	104
4.3.1 Actividad: Violencia en mi entorno	105
4.4 Retomando el autoconocimiento y el manejo de emociones.....	110
4.4.1 Actividad: Espacio Vital.....	120
4.5 Reconociendo la violencia y sus tipos	124
4.5.1 Actividad: El tendedero de la violencia.....	125
4.5.2 Actividad: Tipos de violencia.....	130
4.6 Resolución de conflictos y cultura de la paz	130
4.6.2 Taller para la expresión artística.....	132
4.5. Conclusiones.....	145
Referencias	150
Anexo I	155

Índice de tablas.

Tabla 1. Propuesta formativa	77
Tabla 2. Carta descriptiva del curso taller de expresión artística.....	80
Tabla 3. Plan de trabajo.....	81
Tabla 4. Cronograma.....	83
Tabla 5. Resultados generales que hacen las y los alumnos a cerca de sus cualidades y áreas de oportunidad.....	97
Tabla 6. Resultados obtenidos de la actividad MATEA (Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo Amor).....	98
Tabla 7. Cualidades, conductas y actitudes que dijeron de los hombres.....	101
Tabla 8. Cualidades, conductas y actitudes que dijeron de las mujeres.....	102
Tabla 9. Cualidades, conductas y actitudes que dijeron las y los niños del albergue escolar de Villa Progreso Ezequiel Montes de los hombres.	103
Tabla 10. Cualidades, conductas y actitudes que dijeron las y los niños del albergue escolar de Villa Progreso Ezequiel Montes de los hombres.	103
Tabla 11. Pregunta 1. ¿Qué entiendes por equidad de género?	140
Tabla 12. Pregunta 4. ¿Cómo entiendes la violencia de género?	141
Tabla 13. Pregunta 6. ¿Consideras que este taller te ayudó o te brindo herramientas para manejar tus emociones de manera sana? Si___ No ___ ¿por qué?.....	142
Tabla 14. Haz un comentario o reflexión final respecto a las experiencias que viviste durante este taller.....	143

Índice de Figuras

Figura 1. Jóvenes de 12 a 18 años que fueron víctimas de bullying.	17
Figura 2. Prevalencia de la violencia en el ámbito escolar, entre las mujeres de 15 años y más según tipo de violencia y periodo de referencia.....	18
Figura 3. Historia de vida alumna de segundo de secundaria, 13 años.....	91
Figura 4. Fragmento historia de vida alumno de secundaria 14 años.	92
Figura 5. Fragmento historia de vida, alumna 13 años.	93
Figura 6. Fragmento historia de vida alumno 14 años.	94
Figura 7. Fragmento historia de vida, alumna 14 años.	94
Figura 8. Fragmento historia de vida alumna 14 años.	95
Figura 9. Autorretrato alumno 14 años	96
Figura 10. Autorretrato alumna 14 años.	96
Figura 11. Ejercicio MATEA alumna 13 años.	99
Figura 12. Ejercicio MATEA alumno 14 años.	99
Figura 13. dinámica “el alienígena” aplicada al grupo de 2D.	101
Figura 14. Equipo 1 haciendo su croquis	105
Figura 15. Equipo 2 haciendo su croquis	105
Figura 16. Croquis 1 de la colonia Santa Barbara, Corregidora Qro.	106
Figura 17. Croquis 1 de la comunidad de la Negreta, Corregidora, Qro.	106
Figura 18. Croquis 2 Colonia Santa Bárbara Corregidora. Qro.	107
Figura 19. Croquis 3 Colonia Santa Bárbara Corregidora. Qro.	107
Figura 20. Croquis 4 Colonia Santa Bárbara Corregidora. Qro.	108
Figura 21. Acercamiento al croquis 2 de Santa Bárbara.	109
Figura 22. Acercamiento al croquis 1 de Santa Bárbara.	109
Figura 23. Pregunta 1.- ¿Qué tan segura/o te sientes en tu casa?.....	111
Figura 24. Pregunta 2.- ¿Cómo se resuelven los problemas en tu familia?	111
Figura 25. Violentómetro	112
Figura 26. Pregunta 3.- ¿Qué tan segura/o te sientes en la escuela?.....	113
Figura 27. Pregunta 4.- ¿Cómo resuelves los conflictos en la escuela con tus compañeros y compañeras?	113

Figura 28. Pregunta 5.- ¿Qué tipos de violencia conoces?.....	114
Figura 29. Pregunta 6.- ¿Consideras que has vivido algún tipo de violencia en tu casa?	115
Figura 30. Pregunta 7.- ¿Consideras que has vivido algún tipo de violencia en la escuela?	116
Figura 31. Pregunta 8.- ¿Consideras que el personal de la escuela te ayuda a resolver conflictos?.....	117
Figura 32. Pregunta 9.- ¿Alguna vez te has sentido discriminada/o ó excluido por tu sexo?	118
Figura 33. Pregunta 10.- ¿alguna vez te has sentido discriminado /a o excluido por tu género?.....	118
Figura 34. Pregunta 11.- ¿Consideras que existe equidad de género (en tu entorno inmediato, familia, escuela, amigos, comunidad)?.....	119
Figura 35. Collage de esculturas de sí mismas hechas de plastilina por alumnas del grupo 3 D.	122
Figura 36. Collage de esculturas de sí mismos hechas de plastilina por alumnos del grupo 3 D.	123
Figura 37. Foto de la dinámica “El tendedero de la violencia”	125
Figura 38. 4 casos en los que las y los alumnos han sido violentados.	126
Figura 39. Otros 4 casos en los que las y los alumnos han sido violentados.	127
Figura 40. 4 casos en los que las y los alumnos fueron quienes ejercieron violencia contra terceros.	128
Figura 41. Otros 4 casos en los que las y los alumnos fueron quienes ejercieron violencia contra terceros.	129
Figura 42. Foto del Círculo de la paz.	131
Figura 43. Cómo las marcas usan ciertos colores para transmitir ciertas sensaciones. .	133
Figura 44. Foto “no se trata de colores y formas, se trata de transmitir sensaciones.” ...	133
Figura 45. Maestro Hugo Cruz guiando el diálogo con las y los estudiantes del taller. ...	134
Figura 46. Collage de participantes del taller iniciando sus diseños creativos.....	135
Figura 47. Día de la exposición y estudiantes que la montaron.	136
Figura 48. Obra No más violencia contra NADIE.....	136
Figura 49. Obra Un país de las maravillas.	137
Figura 50. Obra: Es un infierno de noche.....	137

Resumen

La educación en México actualmente se encuentra en una crisis de violencia y que afecta a ambos géneros de manera diferente, esto se debe a múltiples factores que, desde su institucionalización en el siglo XVI, han establecido y determinado las prácticas sociales que se llevan a cabo en las escuelas. Es por eso que en esta investigación se realizó un rastreo arqueológico y genealógico desde la perspectiva de Foucault, donde se analizaron los discursos y los imaginarios sociales, siendo estos discursos violentos que colocaron a las mujeres en una posición de subordinación y desigualdad social. Por lo que el día de hoy se considera urgente recuperar lo olvidado como el amor al mundo y la palabra de las y los jóvenes estudiantes. En este sentido se trabajó con estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores llevando a cabo una intervención educativa desde la educación libertaria y educación para la paz, con el fin de recuperar su palabra y su sentir mediante el diálogo horizontal y la reflexión en colectivo, en torno a su autoconocimiento, el manejo de emociones y como ello puede llevar a una disminución de la violencia en las aulas y en su entorno en general.

Palabras Clave: arqueología y genealogía, educación para la paz y equidad de género.

Abstrac

Education in Mexico is currently in a crisis of violence, affecting both genders differently. This situation is due to multiple factors that, since its institutionalization in the 16th century, have established and determined the social practices carried out in schools. That's why in this research, an archaeological and genealogical tracking was conducted from Foucault's perspective, analyzing discourses and social imaginaries. These violent discourses placed women in a position of subordination and social inequality. Therefore, it is considered urgent to recover what has been forgotten, such as love for the world and the voice of young students. In this sense, work was done with students from Secundaria General Jesús Romero Flores, implementing an educational intervention from libertarian education and education for peace, in order to recover their voice and feelings through horizontal dialogue and collective reflection. This focuses on self-knowledge, emotion management, and how this can lead to a reduction of violence in classrooms and their environment in general.

Key Words: archeology and genealogy, education for peace and gender equality.

Introducción

El concepto de “educación” ha variado y se ha modificado a través de los siglos, se sabe que la educación depende del contexto sociocultural e histórico. El día de hoy la educación formal está en un punto crítico en México respecto a la violencia que existe, ya que sí se analizan las estadísticas y los casos de violencia que se viven a diario en el país dentro de las escuelas, se nota que es realmente preocupante el incremento y persistencia de esa violencia, a pesar de que se han hecho esfuerzos por erradicarla o al menos minimizarla permanece. De acuerdo con Covarrubias (2013), la violencia se acentúa en educación secundaria ya que esta etapa coincide con la adolescencia, momento de grandes cambios fisiológicos, anatómicos (en el que se desarrollan los caracteres sexuales secundarios), y psicológicos donde se desarrolla la identidad, por lo que se ha podido vincular esa violencia directamente con los roles tradicionales de género. Según Bourdieu (1999), existe una visión binaria del mundo, donde los atributos masculinos son positivos y los femeninos negativos o menos valorados en este sentido, al asociarse la sensibilidad y la creatividad a lo femenino, se ha desvalorizado esa parte en los procesos de educación formal, por creerse menos valiosos. Esta invisibilización a lo largo de la historia ha traído consigo una desvalorización de lo relacionado con lo femenino como el amor, la ternura el cuidado del otro y, por lo tanto, se llega a caer en situaciones de violencia de diversos tipos desde simbólica hasta física. Lo anterior, ha promovido que las relaciones basadas en los estereotipos de género impliquen relaciones de poder.

Esta tesis se configuró bajo el paradigma de la Investigación Acción Participativa IAP según Ander-Egg (1990), y la investigación acción según Carr (2007), es decir, son dos términos de una misma metodología, que cada autor la ha nombrado de acuerdo a su perspectiva, pero que coinciden en muchos aspectos que serán analizados en seguida.

Ambos autores Ander-Egg (1990) y Carr (2007) coinciden en que esta metodología es una forma o un modo ordenado de analizar la realidad, el primer

autor empieza por examinar cada uno de los términos que componen en paradigma de la IAP, es decir, Investigación, Acción y Participación y los relaciona de la siguiente manera:

En tanto investigación se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto acción significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (o equipo técnico) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados. (Ander-Egg, 1990, p. 32)

Aunque su origen tiene más de cincuenta años, es una metodología indispensable para todo aquel científico social o docente con un verdadero compromiso por el cambio social, porque esta forma de intervención ayuda a generar conciencia mediante procesos de reflexión a través del diálogo horizontal con las y los participantes para que haya una transformación real, que venga desde la base y no impuesta por algún sistema de poder.

Retomando la idea anterior y aterrizándola en el campo educativo el autor Carr (2007) entiende la investigación-acción como práctica reflexiva y al respecto menciona: “Reflexión que involucra no sólo aspectos instrumentales o técnicos del ejercicio docente, sino la recuperación de marcos teóricos, presupuestos y posiciones valorativas que enriquecen la práctica educativa y convierten al docente en investigador de su propio ejercicio profesional” (p. 16).

Es por eso que, en la presente investigación en el primer capítulo, se retomó una perspectiva arqueológica y genealógica para hacer un recorrido teórico de los discursos filosóficos y científicos que hablan de educación, la educación no surgió

de la nada, nace en un contexto histórico y cultural determinado, donde las mujeres y los roles femeninos eran desvalorizados, subyugados, prácticamente invisibles, es por eso que se indaga más allá, en la antigüedad, utilizando los mitos como herramienta de análisis de los discursos como propone Ekman (2009), en una época primigenia los mitos fueron los que configuraron un imaginario social donde las mujeres y de su posición en el mundo y la sociedad, aunque se pueden encontrar mujeres fuertes y poderosas, sus atributos en algún momento dejaron de ser valiosos y se sometieron a una lógica patriarcal.

También durante este recorrido se deja de lado el historicismo que pretende una verdad científicista y absoluta, se invita a (des)construir los postulados formulados por la ciencia moderna en torno a la educación, para desligarnos de la idea de que todo está establecido, de que todo se puede medir y controlar para abrir espacios a la reflexión, al cambio a la construcción de nuevos imaginarios.

En un segundo momento se realizó una intervención educativa con las y los estudiantes del tercer grado de la Secundaria General Jesús Romero Flores, del municipio de Corregidora Querétaro, con quienes se trabajó una serie de sesiones estilo curso-taller donde se llevaron a cabo actividades participativas y vivenciales para promover su reflexión en torno a las violencias que viven y ejercen entre sus congéneres, tanto dentro como fuera de la secundaria, y como podrían buscar nuevas formas de relacionarse más armoniosas, equitativas y diversas.

Planteamiento del problema

México, es un país pluricultural, se puede decir que existen muchos *Méxicos* si consideramos los climas, las diferentes geografías y, por tanto, formas de convivencia en las múltiples regiones que configuran el mapa de la nación, que lo distingue como un país rico en diferentes aspectos, sin embargo, existe en muchos de sus espacios una constante: la violencia. La situación actual en la que México se encuentra es de suma violencia, en los últimos años se ha desatado una ola de crímenes en todo el país.

Todos los días escuchamos en los medios, noticias violentas, sobre el narcotráfico, desapariciones forzadas, matanzas de mujeres, altercados en escuelas, acoso escolar, e incluso muertes al interior de las instituciones educativas. El bombardeo de esta información y el contexto que se vive a diario en el país hacen posible la configuración de imaginarios y representaciones sociales que llevan a los grupos a vivir esta situación como lo “normal”, así hombres y mujeres viven, muchas veces con miedo y otras reproduciendo las relaciones de violencia que envuelven la vida cotidiana, por lo que niñas, niños y adolescentes reproducen prácticas violentas de manera inconsciente dentro y fuera de las escuelas. Hoy más que nunca en nuestro país y en nuestro estado: Querétaro, se puede observar con horror como las noticias hablan de niños matando niños, como fue uno de los últimos casos de un alumno de la comunidad de San Francisco Miranda, en el municipio de El Marqués de este estado, quien le disparó con un arma de fuego a uno de sus compañeros quitándole la vida (Montoya, R. 14 de noviembre de 2023).

La OMS define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico de hecho, o como amenaza contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, parr. 1)

El acoso escolar (en inglés llamado *bullying*) es un tipo de violencia que se produce entre niñas, niños y adolescentes; no diferencia niveles socioeconómicos y se caracteriza por el maltrato psicológico, físico o verbal dentro de la escuela.

Según la ONG internacional “Bullyng sin fronteras” (2020/2021) México es uno de los países donde es más grave este fenómeno debido a que las estadísticas nos arrojan los siguientes datos:

México tiene un explosivo crecimiento de acoso escolar o bullying y acoso cibernético o cyberbullying en los últimos cuatro años, en nuestro último informe comenzado en enero de 2020 y finalizado en diciembre de 2021, el

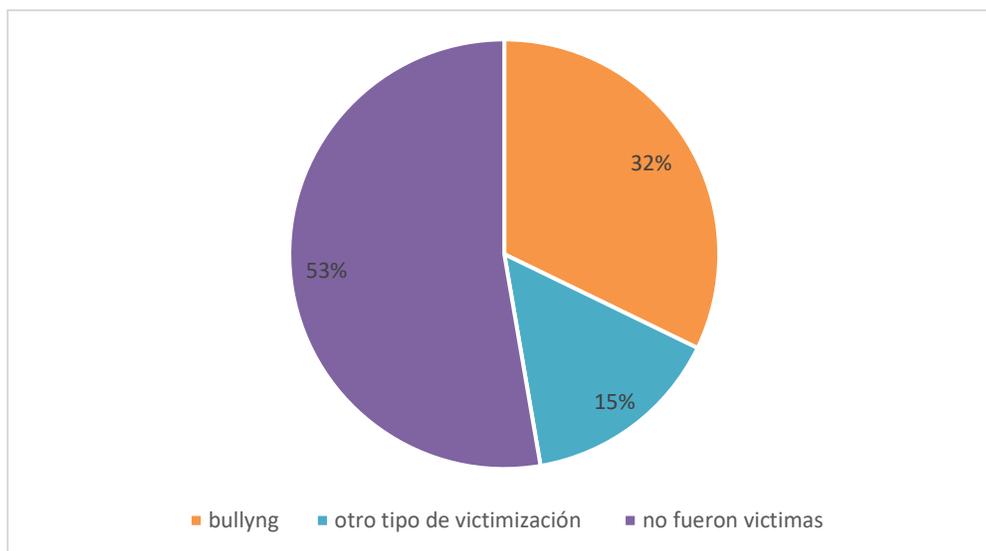
número total de casos graves de bullying y ciberbullying, es de 180.000. (Bullyng sin fronteras, 2022, parr. 2)

Por otro lado, en agosto del 2015, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) dio a conocer los principales resultados de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED, 2014).¹

Con relación a los jóvenes que estudian y fueron víctimas de alguna conducta delictiva o de maltrato por parte de sus compañeros de escuela (acoso escolar o bullying), la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) permite estimar que de 4.22 millones de jóvenes de 12 a 18 años que asisten a la escuela 1.36 millones sufrieron acoso escolar o bullying durante 2014, como podemos observar en la figura 1.

¹ Esta fue implementada para atender la iniciativa de la Secretaría de Gobernación de crear un instrumento que respaldara de manera cuantitativa la Política Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, por lo tanto, su utilidad radica en conocer, de forma integral, los elementos y dinámicas que están influyendo en la formación y socialización de los jóvenes mexicanos en zonas urbanas.

Figura 1. Jóvenes de 12 a 18 años que fueron víctimas de bullying.



Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la ECOPRED (2014).

Por su parte, la especialista de la Facultad de Psicología de la UNAM, Milagros Figueroa Campos (2016) expone que, conforme a datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los niños son los más afectados que las niñas, asimismo, los discapacitados, con algún problema físico, que tienen obesidad, que son más morenos de la piel que el resto o demasiado blancos.

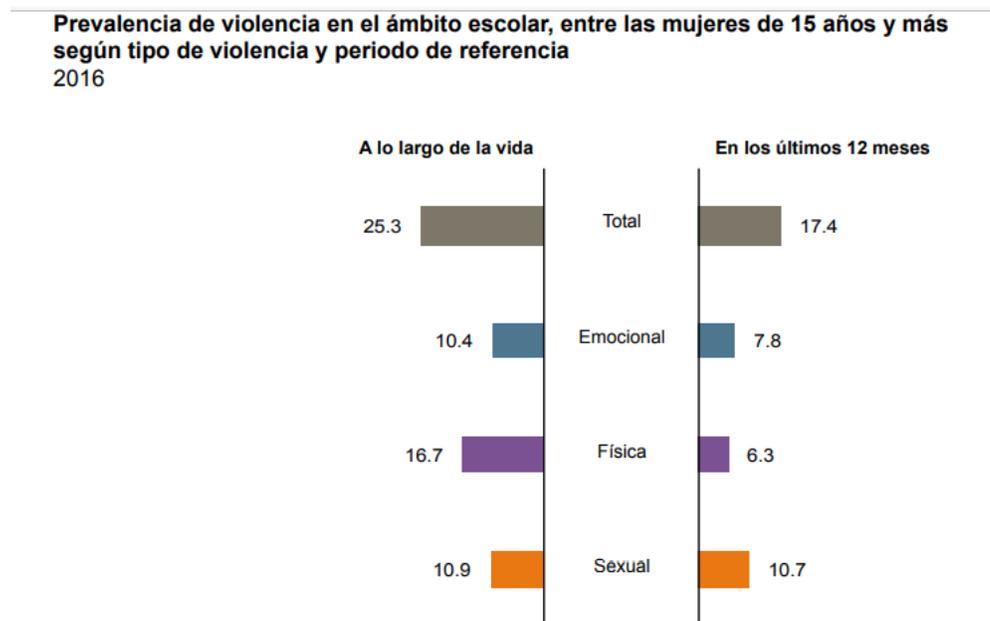
Por otro lado, el INEGI, a través de la publicación *Panorama nacional sobre la situación de la violencia contra las mujeres / Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI, 2020*, en su apartado 4.1 Violencia en la escuela nos dice:

Las desigualdades de género en el acceso a la educación persisten en la actualidad, siendo las mujeres las más desfavorecidas. Entre los obstáculos a los que se enfrenta las niñas y mujeres para ejercer su derecho a estudiar, se encuentran: la pobreza, el aislamiento geográfico, la pertenencia a una minoría, la discapacidad, el

matrimonio infantil y el embarazo precoz, la violencia de género y las actitudes tradicionales relacionadas con el papel de las mujeres. (INEGI, 2020)

Retomando el ámbito escolar también es importante destacar que son las mujeres las que viven mayores índices de violencia.

Figura 2. Prevalencia de la violencia en el ámbito escolar, entre las mujeres de 15 años y más según tipo de violencia y periodo de referencia.



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2016.

Nota: Reproducido de INEGI (2016)

Al realizar un análisis más allá del territorio, se puede observar que no es sólo México un país en el que se vive la violencia, ya que muchos continentes se encuentran sufriendo los embates de las políticas de la modernidad occidental donde los que ostentan el poder moldean conciencias a su beneficio, lo que ha llevado a muchos países a vivir graves contradicciones sean de carácter político, económico, cultural pero que definitivamente trastocan el equilibrio social y humano.

De los datos anteriores se pueden citar ejemplos como la falta de empleo, que aquejan a la región Latinoamérica, sino también en los países denominados del

primer mundo, como el movimiento de migración y de terrorismo manifiestos en Occidente, entre muchos otros. Lo real es que las promesas de desarrollo y felicidad desprendidos de los discursos de modernidad, dejan mucho que desear en todos los ámbitos, incluyendo el de la educación, que en nuestro país sigue los ritmos que marcan las instituciones económicas-políticas de Occidente desde una visión eurocéntrica.

Por lo tanto, como funcionarias y funcionarios públicos que trabajamos no solo para el Estado, sino para en educación para niñas, niños y adolescentes, quienes serán el futuro de nuestro país se tiene el compromiso de intentar resarcir, disminuir y prevenir esta grave situación, que como se acaba de mostrar con estadísticas afecta a la gran mayoría de estudiantes del país.

En este sentido, es necesario abordar la igualdad de derechos desde la diferencia, es decir, reconocer la diversidad de formas de vida y contextos que existen en México, no hacer énfasis en sus necesidades, identidades y pertenencias particulares, acentúa su ya marcada invisibilización y discriminación, que también son formas de violencia.

Corregidora, es un municipio del estado de Querétaro que se encuentra conurbado con la ciudad de Querétaro, y también comparte fronteras con el estado de Guanajuato, lo que hace muy particular este municipio, es que en él se mezclan las tradiciones de un origen prehispánico muy presente, el sincretismo de la religión católica, la modernidad con la creciente industria y la mancha urbana que no perdona en su crecimiento desmedido, y por supuesto el hecho de que colinde con uno de los estados con mayor índices de violencia que es el estado de Guanajuato.

Por lo que nuestros estudiantes vienen en contextos conflictivos, incluso a veces violentos, como docente de la secundaria Jesús Romero Flores en la cual llevo alrededor de 6 años trabajando, puedo constatar que las y los jóvenes estudiantes de la comunidad de Santa Barbara del municipio de Corregidora que asisten a ella, viven una serie de situaciones difíciles como abandono (falta de padre o madre), escases de recursos, familiares violentos y/o con problemas de adicciones, etc.,

Según un documento encontrado en la página oficial del municipio de Corregidora: “En términos de educación destaca que los porcentajes más altos de asistencia a las escuelas están entre los 5 y los 15 años de edad.” (2023, p. 3, corregidora.gob.mx)

La escuela es una parte esencial de la comunidad y en ella se recrean y se crean, tradiciones, costumbres y valores, por lo que me parece muy interesante hacer un primer intento o un primer acercamiento a la creación de nuevas formas de convivencia.

Objetivo general

Distinguir prácticas discursivas sexistas que permanecen en la escuela tradicional y que oprimen a ambos sexos, para su análisis y comprensión desde un estudio arqueológico y genealógico desde el enfoque de Foucault (1969), que permita desvelar relaciones de poder y encontrar alternativas en los espacios educativos, para promover una educación para la paz, a través del diálogo, del reconocimiento de emociones como parte inherente al ser humano, y la reflexión en colectivo que procure disminuir los casos de violencia que se viven entre estudiantes.

Objetivos específicos

1.- Analizar el nacimiento del discurso educativo y su relación con la razón patriarcal, a partir de la institucionalización de la educación en Europa en el siglo XVI.

2.- Identificar cuáles son los valores sociales en torno al género que se esconden en el discurso que se ha establecido en nombre de la educación, desde su institucionalización a partir del nacimiento de los Estados Nación en Europa en el siglo XVI.

3.- Diseñar un plan para el desarrollo de una obra educativa, desde la

educación para la paz y la educación poética-libertaria con énfasis en la perspectiva de género, que promueva relaciones dignas, justas y armoniosas entre los sexos.

4.- Analizar y comprender a partir de la experiencia y en contraste con el cuerpo teórico, los resultados del ejercicio, para llegar a conclusiones precarias y abiertas.

Para empezar, se propone hacer un recorrido arqueológico de las prácticas discursivas (discurso educativo hegemónico) que en el nombre de la educación han adiestrado, enculturalizado (Martínez 2013) a niñas, niños y adolescentes, discursos eminentemente patriarcales, que han desviado el verdadero sentido de la educación como práctica de amor, de dignidad y de libertad.

Una vez distinguidos, analizados, develados y comprendidos los propósitos racional-patriarcales del poder hegemónico, buscar los espacios a través de una educación para la paz, una educación poética y liberadora que puedan dar cabida a la creación de acciones que promuevan relaciones más simétricas (justas, equitativas y armoniosas) entre ambos sexos, donde se re-valore lo femenino como la parte sensible y amorosa adjudicada a este género, para así poder contribuir a debilitar los distintos tipos de violencia que viven las y los jóvenes en las escuelas y que aunque oprimen a ambos sexos, existe un mayor desprecio o desdén hacia el género femenino.

Preguntas de investigación

¿En qué imaginario y símbolos se configuró el discurso de la razón patriarcal y cómo ha afectado lo que se dice que es “educación”?

¿En qué rol se coloca a la educación a partir de las relaciones de poder hegemónico-patriarcal?

¿Cómo la educación liberadora y para la paz y podría para minimizar las brechas de género?

¿Cómo acercarnos a relaciones más equitativas entre estudiantes a partir de una propuesta educativa basada en el diálogo?

I. Arqueología y genealogía del discurso educativo.

Para empezar con este recorrido o rastreo, se cuenta con el apoyo de algunas de las propuestas y las perspectivas desde las que se pueden abordar los orígenes de las condiciones actuales del sistema educativo emanado del sistema hegemónico patriarcal y la condición de las mujeres en dicho sistema, para lo cual se retoman las nociones de Arqueología y Genealogía de Foucault (2014), así como la propuesta del Imaginario Social Instituyente de Cornelius Castoriadis (1997), como guías que ayuden a trazar un camino, dejando claro, que son sólo eso, guías, ya que las posibilidades de mirar hacia el pasado son tan diversas como la cantidad de seres humanos que *habitan*; en el sentido que plantea Heidegger (1938), el planeta tierra.

Por lo anterior, se considera necesario explicar qué es lo que se entiende por Historia. Aunque la Historia como ciencia positivista ha intentado establecer verdades absolutas en torno a los hechos acontecidos, o, mejor dicho, como disciplina racional ha creado discursos desde el poder hegemónico para explicar el pasado e imponer ideologías. Esta Historia tradicional o positivista ha dejado de lado elementos contextuales que permitan una visión amplia y dinámica de la Historia, según Martínez (2013) los historiadores clásicos o positivistas al basarse únicamente en documentos escritos, concibieron la historia como un simple dato, como un objeto a estudiar que ya estaba predeterminado y, por lo tanto, terminaron con toda posibilidad de interpretaciones críticas y complejas de una realidad multifacética.

En este mismo sentido, es pertinente considerar la Historia Viva que propone Martínez (2013) en este estudio, ya que ésta piensa a la Historia como una creación del ser humano, e imagina ilimitadas las formas de interpretación de los sucesos acontecidos, por lo tanto, esta Historia pretende desenmascarar la razón instrumental, es decir, el mito de la ciencia, que ha servido como herramienta del poder hegemónico para legitimar su ejercicio.

Por lo tanto, esta propuesta “aportarían un marco teórico para la apertura en distintos niveles de lectura de unos productos culturales que, tanto interna como externamente, están circunscritos en un contexto histórico *mitopoiético* en el cual se presentan como susceptibles de interpretación” (Ekman, 2009, p. 290).

En este mismo sentido, Mora (2014) plantea que “interesa dejar sentado que la realidad se construye socialmente, es producto de las prácticas discursivas de los seres humanos y no una realidad neutral en la que el hombre se inserta” (p. 3), este es un argumento que hace este autor desde la arqueología y la genealogía.

Es decir, la arqueología y la genealogía, nociones propuestas por Michel Foucault - en Mora - (2014), son herramientas que ayudan a “desvelar las distintas relaciones de significación y de poder que se establecen en la realidad social” (p.12). Por lo tanto, la arqueología nos ayudará a analizar las discursividades locales y la genealogía es una táctica que a partir de esas discursividades locales permite el juego de los saberes liberadores del sometimiento que se desprende de ellas. La genealogía retoma los saberes antes ignorados.

Propuesta metodológica que no aspira a interpretar el pasado, sino a describirlo y a establecer una red de relaciones significativas que permiten a los enunciados expresar su sentido sin más mediaciones que las que el propio enunciado produzca, posibilitando que la descripción se torne explicativa al momento en que esté en condiciones de generar transformaciones (Mora, 2014, p. 7)

Uno de los aspectos valiosos del trabajo genealógico, es la posibilidad que brinda, a quienes intentan comprender parte de la vida social, de hacer un tejido de relaciones históricas (como un acto de contigüidad en el que; el pasado impulsa al presente, lo hace existir y lo podemos ver en las prácticas sociales), que pasan de la simplicidad de relatar un hecho, a la comprensión de los nudos que sostienen las relaciones de poder, lo que se oculta dentro de cada amarre y como pueden integrarse partes distintas, formando una trama y urdimbre que en las relaciones sociales pasadas y presentes, muchas veces dejamos de ver, haciendo invisible

esa red que atrapa y ahoga a quienes cubre.

Por lo tanto, en ambas posturas se propone una nueva forma de interpretación de la historia, tomando en cuenta todos los aspectos que pueden influir en la construcción de discursos y, por lo tanto, de realidades, es decir, no concibiendo a la Historia como algo predeterminado o algo lineal, sino como algo que se construye y reconstruye en la interacción diaria de distintos factores, así como en la significación e interpretación que le damos los seres humanos. Por lo tanto, desde esta postura analizaremos cómo surgió el discurso “educativo” que sin bien oprime a ambos sexos, es la mujer la que históricamente se ha visto en mayor desventaja respecto al ejercicio de su libertad, dignidad y autonomía como ser humano, al negarle su participación en prácticamente todos los asuntos de la vida pública y al menospreciar las actividades y contribuciones hechas por el género femenino.

En ese mismo sentido, se propone tomar en este trabajo de investigación, el análisis del discurso proveniente del poder hegemónico-patriarcal, porque puede ayudar a develar situaciones de opresión que se han normalizado a lo largo de la Historia y que se transmiten a través de la “educación”. La escuela como institución de poder patriarcal que refuerza los estereotipos de género, estableciendo líneas de lo visible y lo invisible, una sociología de las ausencias de acuerdo a Sousa Santos (2010), en las que nuevamente aparecen relaciones de poder que ubican en un tiempo y espacio a los saberes, prácticas y sujetos que detentan poder y, por otro lado, los que son dominados, sometidos, violentados, borrados.

No obstante, antes de la institucionalización de la educación y del surgimiento de la escuela en el siglo XVI ya existía el discurso de inferioridad de las mujeres, y como en esta investigación se pretende hacer una arqueología de los discursos que legitiman tal desigualdad en la educación, se mencionarán algunos autores y autoras que han retomado los mitos de la antigüedad en los que podría estar sustentada la supuesta inferioridad de las mujeres ante los hombres. Solamente como eso, como una aproximación metodológica para entender la importancia de la construcción de imaginarios sociales.

Otro de los autores que contribuye con su perspectiva a esta investigación es Cornelius Castoriadis (1997), quien habla de las funciones del imaginario social instituyente, imaginario que ha sido creado y recreado en un flujo representativo, histórico-social. Es decir, él habla de que los seres humanos han tenido la posibilidad de crear instituciones prácticamente de la nada, ya que no se encuentran elementos preexistentes a las instituciones, estas son creadas por la misma sociedad. Aunque tampoco se puede explicar la forma *institución* como tal, ni la emergencia de las significaciones primarias. Las instituciones al ser creaciones sociales tienen restricciones y una de ellas es la histórica, las creaciones no surgen de la nada, tienen un pasado y están basadas en alguna tradición, la forma de relacionarnos con el pasado y la tradición resulta en las nuevas instituciones y en la forma en que nos interrelacionamos. Es por eso que se va a indagar en el pasado de la educación y de las condiciones sociohistóricas en las que se enmarca la institución educativa.

Por lo anteriormente expuesto, es que, en el siguiente apartado se analizarán algunos de los mitos fundacionales de las principales civilizaciones occidentales, así como la aproximación a otros mitos sudamericanos que hablan de los estereotipos de mujeres (que van desde mujeres fuertes y poderosas hasta cómo y por qué las mujeres perdieron el poder y quedaron sometidas) como una herramienta de análisis de los discursos dominantes, y sus posibilidades para ayudarnos a esclarecer el misterio del surgimiento de la inferioridad de las mujeres ante los hombres, para después pasar a analizar el discurso del nacimiento de la educación como institución del sistema.

1.1 El mito: herramienta de análisis para entender la desigualdad social entre hombres y mujeres.

Como se explicó en el apartado anterior, en esta investigación se utilizará un enfoque diferente a los tradicionales, tratando de buscar –a través de un trabajo de arqueología y genealogía- así como en los imaginarios sociales y en lo simbólico, desde las perspectivas de Foucault (2014) y Castoriadis (1997) anteriormente

citadas, el motivo de la desigualdad social entre los sexos, y de cómo esta desigualdad ha sido legitimada por distintas instituciones, entre ellas el sistema educativo.

Por lo anterior, se analizará la importancia de los mitos de las sociedades matriarcales y patriarcales, que han producido imaginarios sociales de los roles de género que han conducido al establecimiento de relaciones asimétricas y establecido históricamente con ello la desigualdad social entre hombres y mujeres.

En este apartado se plantea el estudio del mito como una posibilidad metodológica para interpretar las representaciones colectivas del imaginario social, Castoriadis (1997) dice, que el pensamiento es esencialmente histórico-social, condición que participa activamente de la existencia de aquello que condiciona, es decir, el pensamiento histórico condiciona la existencia al organizar la vida de las instituciones, y por supuesto, de las personas mediante las representaciones que se han creado y recreado a través de la historia y el lenguaje.

En este sentido, Ekman (2009) nos comenta: "...la aproximación hermenéutica al relato mítico, y el estudio de las condiciones de producción y la instalación en las prácticas sociales de los textos en que los mitos han quedado plasmados" (p. 285). Es decir, los mitos, no son sólo creados de la nada, provienen de un imaginario social que comprendemos como las representaciones sociales encarnadas en las instituciones y que, por lo tanto, establecen las prácticas y comportamiento de las personas que viven en esas sociedades, por ello, la importancia de retomarlos, considerando que son procesos históricos-discontinuos que se mueven del pasado al presente, o a lo que se refiere Castoriadis (1997) con las restricciones históricas, es decir, la relación entre el pasado y el presente, lo que se construye en el presente tiene una fuerte relación con las representaciones del pasado, y qué mejor lugar que los mitos para buscar esas representaciones pasadas que hoy encontramos reconfiguradas en las significaciones imaginarias del presente.

1.1.1 Recuperando los atributos femeninos en algunos mitos primigenios.

Para comenzar a indagar sobre los orígenes de la desigualdad social entre hombres y mujeres, a través de la arqueología y genealogía se retoma a la autora Joan Bamberger (1979) quien también nos habla de la importancia de los mitos en la construcción de un imaginario social y hace un recorrido por las obras de diferentes autores que han defendido la existencia del matriarcado y el patriarcado en su obra: *El mito de matriarcado: ¿por qué gobiernan los hombres en las sociedades primitivas?*. Para comenzar su análisis uno de los autores más antiguos a quien retoma es Bachofen con su obra *Das Mutterrecht* o en español *Derecho materno* que data de 1861, en dicha obra, este autor defendía la teoría de que en algún momento de la antigüedad había existido el derecho materno por consanguinidad; asociación biológica madre e hijo, y basado en ese hecho biológico las mujeres habían creado un matriarcado al predominar en la familia y el gobierno, no obstante, no aclara cómo solo menciona que “con el paso del tiempo”, los hombres les quitaron ese poder a las mujeres.

Según Bamberger (1979) Bachofen, basó sus teorías en los mitos de la antigua Grecia, tomándolos como reales, aunque actualmente se sabe que los mitos son creaciones fantásticas, también se ha establecido la influencia que tienen en la construcción del imaginario social para comprender el mundo, para darle orden y sentido.

La autora no ahonda cuales fueron los mitos griegos en los que Bachofen basó sus teorías, aunque en la actualidad son parte de la cultura general, y al ser bien conocidos en el mundo occidental podemos encontrar estereotipos claramente definidos representados en figuras como, por ejemplo: Penélope la esposa fiel y abnegada, citada en la Odisea de Homero, quien lo esperó más de veinte años siéndole fiel y defendiendo su legado, también se pueden encontrar mujeres hermosas y virtuosas en las Diosas, por ejemplo: Hera diosa del matrimonio, protectora de mujeres y niños a la que se le asociaba con el rol doméstico, y a pesar de todo ella estaba condenada a aguantar las infidelidades de su esposo Zeus, de

las cuales se vengaba despiadadamente. Otra diosa hermosa y virtuosa es Afrodita diosa del amor, la belleza, la pasión y la fertilidad, a la que también se le asocia con el amor sagrado del matrimonio.

Al parecer esas son las virtudes que tomó en cuenta Bachofen, ya que Bamberger (1979) dice que en el contexto victoriano se inclina hacia las virtudes morales de castidad, belleza y nobleza de espíritu, es decir, no contribuye mucho a la emancipación de las mujeres, ni a su participación política, pero: “Este carácter sagrado del matriarcado, fundado en el misterio maternal gestador, constituyó ciertamente para Bachofen la prueba más importante en apoyo de los antiguos matriarcados” (p.64).

En ese mismo sentido, el autor oriental Kato (en Parra, 2011) nos dice que, en la sociedad se creó un desequilibrio al menospreciar, abandonar, olvidar los valores femeninos, los que se mencionaron un principio como amor, compasión, delicadeza, etc., y en ese desequilibrio es que se encuentra el carácter agresivo de la cultura occidental. En ese sentido, Parra (2011) propone retomar el símbolo arquetipal de la Diosa perdida, de la novia-esposa en la búsqueda del equilibrio masculinidad/feminidad, es decir, una restauración simbólica que permita pensar-se y pensar-nos como sociedad desde la perspectiva del otro lugar: el sentimiento, la intuición, el perfil estético. Intenta llegar a una “integración armónica”, salir de fundamentalismos de todo tipo, donde no existan las calificaciones en las que los atributos masculinos son superiores, o mejores y los femeninos inferiores o peores. Tanto unos como otros son importantes para la construcción de una sociedad más equitativa, más armónica.

No obstante, no hay que dejar de lado, el hecho de que la visión de la civilización occidental está basada en la búsqueda de la verdad, una verdad que se cree absoluta, en un afán de dominio de los unos por los otros, del poder que da la razón y la ciencia a los hombres² para dominar la especie, y es por eso, que es urgente recuperar el sentimiento, lo espiritual, el amor, amor al mundo, sentido que

² Refiriéndome al género masculino y sus atributos, que son los que prevalecen en la época actual.

podríamos encontrar en el diálogo de saberes, en el reconocimiento del otro, o en este caso de la otra, de lo femenino, de sus atributos que han sido invisibilizados, borrados, ninguneados. No es que unos atributos sean más valiosos que los otros, se trata de buscar el equilibrio para una mejor convivencia lejos del dominio que se vuelve violencia.

Los mitos también representan distintos estereotipos de mujeres y, por lo tanto, también podemos encontrar referentes de mujeres que se les ha considerado un peligro para la humanidad, en el siguiente apartado se explica por qué.

1.1.2 Los mitos en que las mujeres “necesitan” ser dominadas por el bien de la humanidad.

Así como existen mitos donde la mujer es creadora, pilar de la familia, fuente de virtud y belleza, existen otros mitos, donde las mujeres tienen cierta maldad, o en algunos casos curiosidad, pero ese espíritu inquieto puede llegar a poner en peligro a los demás, incluso a la humanidad y es por eso que los hombres ven la “necesidad” de cuidarlas, de tutorarlas de dominarlas, porque si no se controlan puede haber terribles consecuencias para la humanidad.

Un ejemplo de ello, se encuentra nuevamente en la mitología griega en la figura de Pandora, en la que podemos encontrar a la iniciadora de todos los males en la tierra, por curiosa, por desobedecer órdenes. Según la tradición popular, el mito cuenta que Pandora fue creada por Zeus para ser la esposa de Epimeteo y el día de su boda le obsequió a Pandora una caja con instrucciones precisas de no abrirla bajo ninguna circunstancia, no obstante, la curiosidad le ganó y ella abrió la caja dejando salir todos los males de la humanidad que los Dioses habían guardado en la caja, solo quedó dentro de la caja la esperanza, que era el único bien ahí guardado. Este mito incluso es analizado y comparado con la cosmovisión cristiana de Eva, por Alvarado Fernández (2015) ya que es evidente que Eva la primera mujer, según la perspectiva cristiana, también desobedeció las ordenes de Dios, al probar el fruto del árbol prohibido, y no sólo eso, sino que también incitó a Adán a probar de ese fruto y a desobedecer a Dios, lo que llevó a que ambos fueran

expulsados del paraíso al mundo terrenal a vivir con sufrimientos. Eva es la creadora del pecado original, según la tradición cristiana occidental y se sabe que este mito cristiano ha influenciado directamente en la cosmovisión de la sociedad. Aunque según esta autora que hace el análisis entre Pandora y Eva no es por maldad, sino por curiosidad que ambas caen en la desobediencia, pero está curiosidad las vuelve peligrosas para la humanidad.

El principal rasgo negativo coincidente en Eva y Pandora es la curiosidad, una característica que lleva a ambas a cometer una acción de la que saldrá perjudicada toda la humanidad. Su curiosidad se centra en un objeto concreto: en Eva es el fruto prohibido, y en Pandora el *pithos*. Son objetos pequeños y cotidianos que esconden bajo su apariencia inofensiva grandes torrentes de peligro (Alvarado Fernández, 2015, p. 37).

Volviendo a la mitología griega y sus figuras malignas encontramos mitos de mujeres inhumanas o excepcionales como las sirenas, estos seres crueles con características femeninas y que atraen a los hombres con sus hermosos cantos para ahogarlos.

Otro ejemplo de los mitos de la antigua Grecia que podría ser relevante en la construcción de imaginario social de la inferioridad de las mujeres, es el de cómo la ciudad de Atenas ganó ese nombre, aunque este mito se centra en la competencia entre Poseidón y Atenea por ganar el nombre de la ciudad, ya que como dioses quien hiciera el mejor regalo a la humanidad sería quien le daría su nombre a la Acrópolis, que en ese momento primigenio de la historia aún no tenía nombre. Poseidón regaló un manantial a la acrópolis, pero de agua salada, y Atenea un árbol de olivo, todas las mujeres votaron por Atenea ya que el árbol de olivo además de representar la sabiduría, se podía cultivar, tener sus frutos y sacar de ellos el mejor aceite, por lo que la ciudad adoptó el nombre de Atenas, sin embargo, esto hizo enfurecer a Poseidón quien empezó a mandar inundaciones, destruir barcos y una serie de catástrofes, Zeus tuvo que intervenir en pro de la ciudad para que Poseidón la dejara en paz, pero a cambio las mujeres perdieron el derecho al voto y se instituyó la descendencia patrilineal, al establecer que los hijos llevarían el apellido

del padre. Y aunque, esto es sólo un mito en la gran mayoría de los países occidentales solo se lleva el apellido del padre y se pierde el de la madre y los casos en los que no, el apellido materno es el segundo, aunque algunos países de Europa ya están cambiando sus legislaciones al respecto.

En el mito anterior las mujeres realmente no hicieron nada malo, solo escogieron el regalo que les parecía el mejor, aun así, pusieron en riesgo la ciudad por haber echo enojar a Poseidón y solo por haber ejercido su derecho al voto fueron castigadas estableciendo un predominio de los hombres sobre las mujeres.

En ese mismo sentido y retomando a Joan Bamberger (1979) quien al hacer su análisis de las sociedades matriarcales y patriarcales, también retoma otro estudio publicado por un contemporáneo de Bachofen que defendía la idea del patriarcado: “La teoría favorable al patriarcado fue defendida con gran habilidad por Edwar Westermarck en *The History of Human Marrige* (1981) quien demostró con éxito que en las sociedades de descendencia matrilineal el hombre podía dominar tanto en la familia como en la política.” (p. 64)

Hayan existido o no los matriarcados, el hecho es que no hay evidencias de ello, pero sí de la existencia de los patriarcados, sociedades en la que es evidente la subordinación femenina ante el hombre, ya que en algún momento de la historia las mujeres quedaron bajo su tutela.

Regresando a la investigación de Bamberger (1979), y a los mitos de los matriarcados primitivos y cómo estos se convirtieron en patriarcados, ella revisa otros autores que hablan de matriarcados arcaicos en Sudamérica, más precisamente en Tierra de Fuego donde en algún momento de la historia las mujeres tuvieron el poder político, pero mediante engaños a los hombres. Por ejemplo, en el pueblo yamana-yagan, las mujeres eran las que mandaban, las que se reunían en una gran cabaña, y daban órdenes a los hombres, engañándolos haciéndolos creer que ellas eran espíritus sagrados, pintado sus cuerpos y cantando los hicieron creer que ellas eran esos espíritus, pero los hombres al descubrir el engaño iniciaron una batalla aniquilando a todas las mujeres adultas y sometiendo

a las niñas a su cuidado y así inició un nuevo orden social donde las mujeres quedaron sometidas a los hombres. Así mismo, menciona otros dos casos de sociedades primitivas, donde las mujeres mediante algún engaño tenían a los hombres a su mando, pero al ser descubiertos los artificios que hacían las mujeres, ellos tomaron el poder como venganza ante el engaño de sus mujeres y, por lo tanto, es importante tenerlas sometidas y bajo vigilancia moral, porque son pecadoras, malignas y abusaron del poder cuando lo tuvieron.

Es innegable la influencia simbólica que tuvieron y siguen teniendo los mitos, en que las mujeres eran fuertes y poderosas, sobre el imaginario social, es por eso que es importante analizarlos, para conocer la carga ideológica que transmitían y que siguen transmitiendo de manera indirecta mediante la recreación de significaciones basadas en los mitos.

El problema principal no parece centrarse en si la mujer tuvo o no una posición importante desde el punto de vista político en una época determinada de la prehistoria, ni siquiera en establecer si tomó o no las armas para luchar como lo hicieron supuestamente las amazonas, sino en la existencia de mitos que afirman que la mujer hacía todo esto, cosa que en la actualidad ya no ocurre. (Bamberger 1979, p. 66)

Así como alguna vez las mujeres en la antigua Grecia pudieron votar y tomar decisiones, o como los mitos de Pandora y Eva este tipo de mitos han colocado como seres inferiores, como débiles de espíritu, como seres incompletos y malos por naturaleza que necesitan ser dominados o castigados, por eso es importante rescatar en el imaginario social los que ayuden a regresar al equilibrio entre los valores que se han considerado masculinos (el logos, la razón analítica) y los femeninos (la intuición, el sentimiento, el amor).

Es importantísimo dejar claro que no se pretende promover un rol tradicional de las mujeres ni mucho menos, la propuesta es romper con esos fundamentalismos, retomar lo que ha sido olvidado por considerarse débil, malo o peligroso, y mostrar que no es así, que mostrar sentimientos no es signo de

debilidad, que la curiosidad no es mala ni peligros, sino creadora, que el amor y el diálogo son tan necesarios como el análisis y la investigación.

1.2 Ciencia moderna: el legado de la razón patriarcal.

Cómo se puede llegar a nuevas formas de pensar la educación, si la visión del mundo ha sido nublada por el poder de la razón (Heidegger, 1938); Zapata, 2008), por el poder epistémico que separa y divide a la humanidad, no sólo en polos opuestos masculino y femenino, sino que todo lo divide, todo lo controla, todo lo quiere dominar y capturar, y cómo es que llegó a instalarse esa forma de pensamiento en la mayor parte del mundo occidental, es decir, cómo llegó a establecerse un pensamiento dominante (Bourdieu, 2000) .

Aquí se hará un breve recorrido filosófico sobre los saberes, la construcción del conocimiento y cómo se ha dado prioridad o predominio a ciertos conocimientos, los cuales han dominado y configurado las conciencias del mundo occidental moderno. Uno de los autores que más ha contribuido en el estudio y análisis de las formas de dominación es Foucault (2015) quien propone investigar “¿cómo se formaron los dominios de saber a partir de las prácticas sociales?” (p. 3), es decir, propone un estudio histórico de la construcción del conocimiento, de un conocimiento que se ha establecido como verdadero, como algo ya dado, sin embargo, para Foucault (2015) “en verdad, nació de las prácticas sociales de control y vigilancia” (p. 3), por lo que es indispensable el análisis de las prácticas sociales para buscar espacios de reflexión que nos permitan construir nuevas prácticas. Así mismo para este autor (Foucault, 2015) una metodología esencial para comprender las prácticas de dominio es en análisis del discurso.

En ese sentido, se plantea la cuestión de cuál fue el discurso que colocó a la razón en un pedestal, en el centro del mundo, totemisándola³ y poniéndola por

³ Es decir haciéndola un tótem, algo sagrado.

encima de todo lo demás, de la vida misma.

Buscar respuesta a esta pregunta representa un verdadero reto, sin embargo, se hará un acercamiento a algunas de las respuestas que se han dado desde la filosofía, es decir, se hará un análisis del discurso filosófico desde la perspectiva de autores como Martín Heidegger (1938), Hanna Arendt (1958) y María Zambrano (1939), quienes concuerdan en que la ciencia de la modernidad se ha vuelto un paradigma totalizante y controlador que deja poco o nulo espacio al ser en libertad, a la inconmensurabilidad del ser.

Se comienza con la filosofía de Heidegger (1938) que posteriormente es superada por la propuesta filosófica de Hanna Arendt (1958), al menos en el sentido educativo, ya que desde esta propuesta la educación tiene el objetivo de abrir el dialogo, diálogo de amor y del reconocimiento de los otros, es decir, amor al mundo que es plural y diverso, que es a lo que se pretende llegar en esta investigación. Pero primero se parte de un análisis de como la ciencia moderna occidental ha opacado ese amor al mundo diverso.

De acuerdo a Heidegger (1958) la Imagen del mundo moderno y su ciencia tienen su origen en Sócrates y Aristóteles “filósofos” pilares en el pensamiento occidental, ya que ellos fueron los primeros en empezar a dividir los saberes, a nombrarlos para intentar describirlos, dominarlos, controlarlos, conocerlos. Y parece que ese discurso en el cual había que dominar a la naturaleza conocerla controlarla coincide justamente con la época histórica de los mitos en que las mujeres, quienes supuestamente poseían el poder y que estaban vinculadas a la naturaleza a lo divino, a lo espiritual, por lo que bajo los matices teóricos y metodológicos de esta investigación se puede deducir, que los hombres como género quieren capturar y dominar a las mujeres. Aunque al parecer pocos se han ocupado de estos importantes análisis, porque es tan antiguo el origen de la desigualdad sexual, que invisibiliza lo femenino lo cual se ha naturalizado en la sociedad actual.

Es decir, en la filosofía originaria, no se teorizaba, no se dividía la vida en partes para intentar comprenderla o capturarla, no había clasificación de las

ciencias, no se le daba mayor valor a la razón que a la intuición, no existía una visión binaria del mundo, sino que era complementaria, totalizadora. Ética y política formaban parte de una misma unidad.

La función de la política en la Edad Clásica estaba vinculada a los ritos y a las prácticas religiosas, y esto convertía la religión griega en una práctica pública cuyo valor último era el cumplimiento de la virtud (de efectos tanto espirituales como sociales), (Gómez Campos en Herrera Guido (comp.), 2006, p. 140).

Es decir, existía una interrelación armónica, como la que se mencionó al principio con Parra (2011), un equilibrio entre los valores femeninos y masculinos, situación que más adelante se retomará, no obstante, lo que interesa en este apartado es cómo se formó esta “imagen del mundo” en el que vivimos, es decir, el mundo moderno, para poder retornar a los saberes originarios, es necesario conocer qué fue lo que los nubló, lo que los diluyó y a la vez como trazar caminos hacia nuevos horizontes de aprendizaje en libertad, diálogo en el amor, amor al mundo y a los otros (Arendt 1958) y dejar atrás esa educación controladora, calculadora y racional, propia de la edad moderna.

En ese mismo sentido, Zambrano (1939), establece que el primero en entablar esta lucha entre poesía y razón es Platón, y es necesario definir cuáles fueron los términos de este conflicto, por lo que señala que en un principio era el verbo, el logos, la palabra creadora, pero esta se pervirtió y se convirtió en el logos, en la palabra ordenadora y reguladora, es decir, en algo que establece e impone más allá de ser, de la naturaleza y de la nada, pero no hay nada más allá del ser de la naturaleza y de la nada.

El pensamiento nació de la admiración, y en algún momento se volvió filosofía⁴ sistemática, es decir, se olvidó de la admiración original de la cual había nacido para intentar capturar y definir el mundo, lo que acaece, lo que acontece

⁴ Zambrano (1939) en este texto señala a la filosofía como la base de la epistemología, de la razón.

para intentar darle un fin.

Otra raíz de donde nace la filosofía moderna, es el “mito de la caverna” de Platón y allí es donde los filósofos originarios comenzaron ejercer violencia a través de la filosofía, es decir, después de admirarse de las cosas corren inmediatamente a liberarse de esa admiración, calculándola, atrapándola definiéndola, por lo tanto, la violencia viene de esa necesidad, “necesidad” de capturar lo incapturable por medio del método.

En este sentido, Heidegger (1938), explica que en la metafísica es donde se fundamenta la época moderna, señala que la metafísica es una reflexión sobre la esencia del ente y una decisión sobre la esencia de la verdad. Es decir, la metafísica en la época moderna define la verdad.

Él enumera cuales son las principales manifestaciones de la edad moderna, las cuales configuran la imagen del mundo.

1) Primero está la ciencia, ciencia que existe en función de servir a los que dominan.

2) En segundo lugar está la técnica maquinista que impone prácticas repetitivas, sin dejar hacer, dejar pensar, dejar crear.

3) Posteriormente encontramos que hasta el arte ha sido constreñido en mera expresión de vida y no como creación, como parte de la vida misma.

4) La cuarta manifestación que apunta es la cultura, como cultura política, como algo consumible, no como una creación de los seres humanos.

5) Y por último está la *desdivinización* o pérdida de los dioses. (Heidegger 1938)

Respecto a los sucesos, a los mitos y a las construcciones simbólicas que se han venido exponiendo para efectos de esta investigación, lo primero en tomar en cuenta para este análisis sería la *des-divinización* (quitarle lo divino) y la pérdida de

los dioses y diosas, porque ahí fue donde perdimos la parte espiritual de la vida humana, su valor, y ahí mismo es donde triunfa la razón patriarcal.

El ser humano le tiene miedo al caos que es la naturaleza, no un caos sin sentido, sino un caos que es un constante movimiento, que es creación inaprensible, pero que, no obstante, debido a este miedo ha intentado aprehenderse y explicarse a través de las ciencias positivistas.

En este sentido, la ciencia controla al investigador, ya no existen los sabios, porque se le ha dado prioridad a la utilidad, es decir, los investigadores ya no piensan se someten a seguir métodos y técnicas. “Proyecto y rigor, procedimiento y servicio – exigiéndose recíprocamente- constituyen la esencia de la ciencia moderna, la convierten en investigación” (Heidegger, 1938, p. 277).

En la investigación a la que hace referencia Heidegger (1938) la naturaleza y la historia se hacen objeto del representar explicativo, es decir, se convierten en meros objetos que se pueden medir y calcular, ya no son parte del todo sino simple objetos al servicio del investigador, porque este lo puede representar y estar seguro de él.

Y la ciencia como investigación es la esencia de la Edad Moderna, se supone que, en esa época, los seres humanos se liberaron de ciertas ataduras religiosas o ideológicas que impedían el “desarrollo” o impedían *ser*, en otras palabras, ser seres libres, pero al crear la ciencia y el objetivismo los seres humanos se vuelven seres sujetos de ese objetivismo, a estar nuevamente sujetos, atados a algo y, por lo tanto, a no ser libres, a no ser seres en plenitud.

Heidegger (1958) reflexiona acerca de la imagen moderna del mundo, se pregunta cosas como: ¿si toda época ha tenido una imagen?, ¿qué significa mundo? Y él mismo responde: “Mundo es aquí la denominación de ente en su totalidad...” y la imagen es: “Representar al ente mismo en el estado en el que está.” (Heidegger 1958, p. 279) cosa que es característica de la Edad Moderna, y que es imposible de hacer, no obstante, la arrogancia de los hombres modernos ha dicho

que si se puede y ha establecido leyes para hacerlo.

El mundo mismo se convierte en imagen, se refleja, se representa. Lo que el hombre quiere que se represente, es decir, lo que puede calcular o medir. Y el sujeto es el parámetro de esta medida, al ser un individuo racional tiene toda certeza y verdad, el mundo se reduce a lo que el hombre decide que es verdad, el mundo, por lo tanto, se convierte en imagen.

Es ahí donde surge el humanismo, “una Antropología moral y estética [... ...] que designa aquella interpretación filosofía del hombre que explica y tasa el ente en su totalidad desde el hombre y hacia el hombre” (Heidegger 1938, p. 281).

En este sentido, el hombre intenta conquistar al mundo intenta calcularlo medirlo, la ciencia como investigación es una de las vías por las que la edad moderna corre en dirección al cumplimiento de su esencia: al dominio técnico de la tierra (Heidegger 1938).

Pero, cómo podrá el ser humano escapar a esa ilusión de dominar y controlar la tierra, a esa reducción a la que se ha llegado del ente en su totalidad, que no alcanza a ver porque no se ha querido así, porque se ha negado, “una vez que se haya superado como sujeto, esto es una vez que deje de representar lo ente como objeto” (Heidegger 1938, p. 288), que deje de intentar calcular y atrapar, dominar “las propiedades” del mundo que le rodea, que es en el que está, está siendo.

En este sentido Arendt en Gómez Campos (2006) nos dice, han triunfado los paradigmas que ponen a la educación como mera instrucción. ¿Por qué no podemos hacer lugar a la política y a la ética hoy? ¿Por qué no vamos por otra vía? Y responde a esos cuestionamientos con su filosofía política y religiosa como *acción*, es decir como la posibilidad que todo hombre y mujer tienen para iniciar de nuevo, para crear nuevas formas, nuevos significados, la educación debe ser el espacio de preparación del individuo para el mundo. No obstante, el mundo actual y la educación se encuentran en una crisis, la violencia bajo la cual se han configurado los está llevando hacia su propia decadencia, es por eso la necesidad

y la urgencia de buscar nuevas alternativas en los espacios educativos, pero antes de eso es necesario hacer una contextualización de cómo surgió esa educación institucional.

1.3 El discurso educativo como herramienta de poder que invisibiliza lo femenino.

En este apartado se estudiarán los distintos discursos que favorecieron la institucionalización, la normalización y la naturalización de la escuela, siempre tomando en cuenta que este no es un estudio de manera lineal ni evolutiva, sino, una indagación en los diversos saberes que han quedado excluidos desde la perspectiva dominante (patriarcal).

Como se mencionó en el apartado anterior los saberes femeninos y sus valores han sido de los más trascendentes, porque al olvidarlos y al excluirlos hemos vivido en un mundo que se ha olvidado del sentimiento, de la intuición, del amor y el cuidado del otro, aspectos que deberían ser fundamentales en la vida de los seres humanos para vivir en plena armonía en y con el mundo. Tal vez, si estos valores no hubieran sido despreciados, hoy no existiría tanta violencia y tantas guerras, aunque son solo supuestos fantasiosos, es importante considerar que la historia desde la que se está llevando a cabo esta investigación puede tomar en cuenta todos los escenarios posibles.

Es decir, el desprecio a los atributos considerados femeninos, ha traído consigo una invisibilización histórica de las mujeres en la sociedad en general, y que se puede ver reflejada en lo que se dice “educación”.

Retomando el sentido de este apartado, Mora (2014), distingue cinco elementos que constituyen el dispositivo del discurso educativo:

- 1) el contexto socio político de la época, 2) las posibilidades, conjunto de saberes, instituciones y modelos de conocimiento de la época, 3) el sujeto educativo, 4) los contenidos académicos y 5) las instituciones donde se lleva a cabo el acto educativo (p.13)

En el sentido, que se ha venido planteando en esta investigación es importante se ponga atención particularmente a los puntos 1 y 2, a los que se refiere Mora (2014) ya que en éste se justifica el análisis de discursos en torno a la inferioridad femenina, así como se analizará el nacimiento de la institución educativa en un contexto donde las mujeres eran desvalorizadas e invisibilizadas.

Por lo tanto, también es importante mencionar de dónde surgió el interés por incluir la perspectiva de género en la educación, (aunque probablemente más adelante la trascenderemos) según Maceira (2005) nos dice que uno de los principales elementos que propiciaron esta inquietud, fueron las teorías de la reproducción; de Althusser, Bowels y Gintis, Bourdieu y Claude, entre otros que cita la autora, en dichas teorías:

Comenzó a analizarse la escuela como una institución que reproduce formas y relaciones de poder, como un producto de las confrontaciones e intereses de distintos grupos de la sociedad, como un espacio central en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionen los comportamientos sociales, en función de modelos y relaciones económicos políticos, sociales y culturales dominantes, vigentes en la sociedad. (Maceira, 2005, p.188)

Esto da pauta a que la escuela se convierta en un punto base para el análisis de ciertas tendencias y/o comportamientos sociales, es por eso, que algunas y algunos estudiosos que cuestionan las desigualdades de género, han centrado sus ojos en estas instituciones, que reproducen los roles estereotípicos que le dan una posición de desventaja a las mujeres. Desde esta perspectiva de análisis, develamos las relaciones de poder existentes en el campo educativo, e inmersas en una compleja red de relaciones sociales, económicas, políticas.

En el trazo de esta investigación se ha dicho que existe un discurso que proviene del poder hegemónico, y son varios autores los que defienden y definen esta postura, tales como Bourdieu (2000), Foucault (1970), Sousa Santos (2010), Castoriadis (1997). Pero es Bourdieu (2000), quien con su concepto de la -

dominación masculina- habla de que ese discurso hegemónico se basa una visión dicotómica del mundo, que prevalece a lo largo de la historia, basado en las representaciones de lo que es masculino y lo que es femenino, es decir, existe una visión binaria del mundo, donde los atributos masculinos son positivos y los femeninos negativos, en este mismo sentido, al asociarse la sensibilidad y la creatividad a lo femenino, se ha desvalorizado esa parte en los proceso de educación formal, por creerse menos valiosos.

Por otro lado, uno de los discursos que provienen del poder hegemónico y que en algunas sociedades se ha perpetuado como parte misma de la cultura, es el sexismo. Este existe en las manifestaciones sociales, lingüísticas y semióticas que se reproducen cotidianamente en la vida de las y los actores sociales. Uno de los lugares en los que es importante indagar, es en el curriculum oculto, como una práctica discursiva, como bien lo señala Maceira (2005):

En toda institución educativa existe un currículo oculto de género, es decir, una serie de valoraciones códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible. (p. 196)

Es decir, todas estas condicionantes, que menciona la autora, dan forma a la intersubjetividad de los agentes sociales/educativos, configurando por tanto su Ser. El imaginario que se forma a partir de estas relaciones intersubjetivas lleva a los grupos a compartir ideas, creando lazos simbólicos que los cohesionan y hacen actuar.

Por ello, resulta importante analizar los discursos y prácticas que se viven en la estructura escolar, porque éstos van estableciendo una cultura, asignando un lugar y comportamientos diferentes tanto a hombres como a mujeres. Al decir que se abordará el espacio de educación para analizar los discursos, se reconoce que existe una relación dialéctica entre la educación que comienza en el ámbito familiar,

continúa en la escuela y demás instituciones para posteriormente regresar a la familia, por lo que, en el resto de la vida, esos estereotipos y pautas de comportamiento influirán de manera determinante en el desarrollo vital, de los individuos. Sin embargo, interesa profundizar en el espacio de la institución educativa por ser éste un espacio público, al que, por tanto, favorece la observación y el análisis, así mismo, por ser el campo laboral en que se desarrolla profesionalmente la investigadora.

Por lo tanto, el juego de elementos de poder que se presenta en el campo educativo, tiene influencia en los discursos sociales, así quien se apega a ellos puede ser categorizado positiva o negativamente, incluido o excluido, y determina las funciones que se le asignaran al Ser “educado”, de acuerdo al contexto y época histórica, el discurso no queda solamente en estas prácticas sociales, atraviesa el cuerpo y lo somete, así el discurso “educativo” o mejor dicho instructivo, pretende formar personas que actúen y piensen de acuerdo a su época, controlando de esta manera las relaciones sociales, los cuerpos y el espíritu del Ser, esto es lo que Foucault (1976) definirá, como *bio-poder*.

No obstante, estas preocupaciones o postulados teóricos que se acaban de mencionar son muy recientes, es decir, surgen a mediados del siglo XX, ya que anteriormente las mujeres habían sido excluidas de todo ámbito público, o fuera del hogar.

Algunos autores como Julia Varela y Fernando Álvarez (1991), Reynaldo Mora (2014) e Ian Hunter (1998), realizaron estudios arqueológicos, desde una nueva perspectiva (diferente a la tradicional) sobre el nacimiento de la escuela, y al leerlos se puede notar la invisibilidad de las mujeres, puesto que prácticamente no aparecen mencionadas en sus estudios, tal vez pueda ser un simple descuido, pero el análisis que se ha realizado hasta el momento de los discursos y los imaginarios sociales sugieren que se trata de algo más que eso, se trata de que: por un lado las mujeres fueron poco importantes para el Estado, al menos cuando surge la institucionalización de la “educación” en masa alrededor del siglo XVI, es decir, fueron excluidas de las políticas unificadoras del Estado, aunque después el Estado

capitalista las incluyera por necesitar de su fuerza de trabajo (Varela y Álvarez, 1991). Antes del siglo XVI, tampoco se les permitía mucho, pues, aunque no tenían el acceso a la educación, las prácticas y discursos morales las mantenía sometidas en el ámbito más privado, su hogar. Y en este sentido, el rastreo arqueológico y genealógico nos devela por qué las mujeres no fueron tomadas en cuenta por estos estudiosos del tema, y es que existe un poder patriarcal, un androcentrismo que nos impide ver a las mujeres, tomarlas en cuenta, tanto a ellas como a sus necesidades. Aun así, el análisis de estos autores y autora son relevantes en el desarrollo histórico de la escuela y sus funciones.

Según Varela y Álvarez (1991), fueron tres acontecimientos los que favorecieron la institucionalización de la escuela: a) la invención de la infancia, b) la reestructuración de la familia y c) la necesidad de una nueva ideología acorde a las necesidades del sistema dominante. Esta es sólo una propuesta de cómo estudiar el surgimiento de la educación institucionalizada, pero a lo largo de este apartado iremos revisando a otros autores y autoras que han identificado ciertos momentos en los cuales se construyeron o formaron los discursos que hoy en día hacen del sistema educativo uno de los instrumentos más efectivos de control y dominación.

Es importante resaltar, que uno de los momentos que identifican diversos autores y autoras como fundamentales para el inicio de este proceso es la construcción de la infancia. Varela y Álvarez (1991) plantean que fue durante el siglo XVI cuando grandes transformaciones y cambios en el sistema dominante, es decir, del régimen feudal a los Estados-Nación, necesitaron herramientas o aparatos del sistema para adiestrar y moldear conciencias de acuerdo a sus necesidades.

Como ya se ha mencionado anteriormente el discurso educativo se ha configurado al servicio de un paradigma dominante, por lo que podría decirse que la “educación” es un instrumento clave para naturalizar una sociedad de clases y la discriminación sexual basada tanto en lo biológico como en el aparato de significaciones que se le ha dado a esa diferencia biológica.

Aunque se podría abracar un periodo más amplio, es decir, indagar en los

dispositivos de discursos educativos desde las primeras civilizaciones occidentales como son Grecia y Roma, este apartado se limitará únicamente a hacer un estudio a partir del cambio que se empieza a dar en el siglo XVI, con la transformación del antiguo régimen a los modernos Estados-nación (capitalistas). Por lo que se proseguirá a narrar algunos de los acontecimientos que las y los autores consideran como relevantes en el proceso de institucionalización de la escuela y que se mencionaron al principio de este apartado.

1.3.1 Elementos que legitiman el discurso educativo.

Tomando en cuenta las condiciones sociales que Varela y Álvarez (1991) consideran como fundamentales en la institucionalización de la educación, se comienza por describir cómo es que se realizó una primera definición de la infancia, definición que varía de acuerdo a la clase social a la que pertenezca el infante, puesto que su forma de ver y de actuar en el mundo debe de ser controlada para que no intente revelarse contra el sistema dominante, es decir, debe aceptar como naturales las condiciones en las que le toque vivir, dejando de lado otras ideas que pudiera proponer para otro tipo de convivencias.

En consecuencia, se instituirán, poco a poco, diferentes infancias que abarcarán desde *la infancia angélica y nobilísima* del Príncipe, pasando por *la infancia de calidad* de los hijos de las clases distinguidas, hasta *la infancia ruda* de las clases populares. (Varela y Álvarez, 1991, p.18)

Por lo anterior, estos autores dicen que la noción de la infancia comenzó a ensamblarse desde el siglo XVI, es decir, se empieza a preparar el terreno para el posterior surgimiento de los Estados-Nación, para ese siglo, aún la Iglesia era la que sustentaba el discurso dominante, pero fue necesaria una reformulación que lo volviera a poner en el centro de control, puesto que había habido una ruptura en las creencias tradicionales, la iglesia se dividió en protestantes y católicos, por lo tanto, cada parte intentó formular nuevas herramientas y dispositivos de control enmascarados en discursos seductores que les permitieran ganar el mayor número de adeptos.

Fueron los católicos los que se encargaron de construir un discurso en torno a la infancia como herramienta que les permita seguir manteniendo su condición privilegiada en su ejercicio de poder, es decir, fueron ellos los que definieron los tipos de infancia anteriormente citados, por lo tanto, se puede llegar a la conclusión que la construcción de la infancia forma parte de un programa político de dominación.

Durante el humanismo los moralistas católicos le dieron características a la infancia como: maleabilidad, ductilidad, por lo tanto, fundamentaron la tutela que ésta debía tener, así mismo, consideraban que por el “pecado original” con el que nacían todos los seres humanos, la infancia era mala por naturaleza y, por lo tanto, había que educarla en los valores y las buenas costumbres de la iglesia católica para que no se pervirtiera y se condenara.

Así se descubre el potencial de la educación, es decir, quien la tenga en sus manos será quien moldeará las conciencias de niños y niñas, y, por lo tanto, de los futuros ciudadanos que formaran parte del sistema. “Su rentabilidad, tanto desde el punto de vista religioso, como político, depende, en un contexto de guerras de religión y de búsqueda de una nueva configuración social, de saber moldearla con mano firme y diestro buril.” (Varela y Álvarez, 1991, p. 57)

Ya se ha dicho que fue en el cambio de las monarquías religiosas, al nacimiento de los nuevos Estados-nación en el siglo XVIII que se vio la necesidad de modificar el discurso y construir nuevas herramientas que posibilitaran el nacimiento y sostenimiento de un nuevo sistema basado en la producción, por lo tanto, ahora es necesario indagar de donde proviene la definición moderna de infancia.

Rousseau (1762), una de las figuras más importantes en cuanto a pensadores ilustrados se refiere, definió la infancia como una etapa de la vida en que el ser humano es inacabado, débil y carente de razón, es decir, concebía a la infancia como una etapa en la evolución del hombre, y al hablar de evolución se está hablando de un desarrollo lineal donde hay etapas psicológicas en progreso,

hay etapas “primitivas”, por así llamarlas y etapas de madurez o de mayor perfección, por lo tanto, la infancia según Rousseau, es una etapa en la que el hombre se puede moldear y formar como un ser racional.

En este sentido, para Rousseau (1762), las mujeres ni siquiera figuraban en sus postulados pues las consideraba como seres inferiores, menos racionales, y no es que se quiera meter a las mujeres en ese juego de la racionalidad, simplemente se pretende mostrar como las mujeres y los saberes femeninos eran invisibilizados.

Aquí se puede observar que realmente no hubo un cambio radical en cuanto a la concepción de la infancia del siglo XVI al XVIII, sólo que ahora se le considera buena por naturaleza, pero carente de razón. No obstante, se continúa con la idea de que es necesario moldearla de acuerdo a los fines que le convengan al sistema.

Ya ha quedado claro que la construcción del concepto de infancia fue fundamental para la legitimación del discurso educativo, pero ¿qué otros elementos también fueron necesarios, para llegar hoy en día a tener los conceptos de “derecho a la educación” o “educación obligatoria”? Siguiendo a Varela y Álvarez (1991) otro de los elementos que hicieron posible estas ideologías o formas de pensar fueron, el establecer la educación en un espacio cerrado, es decir, la escuela se convierte en una institución, con un lugar físico determinado que concentra a niños y niñas, que los excluye parcial o totalmente⁵, de las labores en comunidad.

Esta comunidad que es tan importante para la formación de valores, capacidades y habilidades mediante la convivencia y el diálogo, aunque por mucho tiempo la escuela como institución permaneció aislada. No obstante, esta noción de comunidad se retomará más adelante, ya que la Nueva Escuela Mexicana la considera como el núcleo de los procesos educativos, y al desarrollarse la parte pragmática de esta investigación en educación básica en México se habla la importancia de los saberes que se construyen en comunidad, planteamiento que se

⁵ No hay que olvidar que los internados fueron una de las formas más violentas de separar, disciplinar y dominar a los infantes en el siglo XVIII.

retomará más adelante.

Otro elemento que toman en cuenta Varela y Álvarez (1991), fue la creación de un cuerpo de especialistas, en un principio fueron los frailes los que se encargaron de la educación, y definieron la infancia como ya hemos mencionado anteriormente. Posteriormente el Estado fue el encargado de formar a las y los maestros, personas que se encargarían de reproducir las normas y los valores del sistema social vigente, olvidándose de otras formas de saberes, de los saberes de las culturas populares. “Esta enseñanza rudimentaria para gente ruda e ignorante no tiene por finalidad facilitar el acceso a *la cultura*, sino inculcar estereotipos y valores morales en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares.” (Varela y Álvarez, 1991, p. 37)

Por lo tanto, se terminó con otras formas de socialización, como los trabajos en comunidad, o libre decisión, para pasar a escuelas y universidades en las cuales su mayor preocupación era el control moral y la individualización psicológica.

Finalmente, en los siglos XIX y XX se institucionaliza la escuela como obligatoria, bajo el discurso de que el Estado está comprometido a ayudar a las clases más necesitadas, a la clase obrera y, por lo tanto, habrá de darle “educación” para que pueda integrarse como un miembro útil y funcional a esta nueva sociedad.

En la edad contemporánea la tarea del sistema es convertir a las personas en productoras, es decir, ahora sí se incluye a las mujeres porque pueden formar parte de la fuerza de trabajo y para el sistema capitalista lo más importante es la producción que permita la acumulación de capital.

En este sentido, se impone la escuela pública como obligatoria, para cerrar el paso a otras formas de educación gestionadas por los mismos obreros, es decir, desarticulan la organización obrera para evitar rebeliones contra el sistema. El maestro se convierte en un funcionario del sistema.

1.3.2 El discurso educativo como herramienta de control del Estado.

En este apartado se verá cómo es que se instauró un sólido discurso sobre la necesidad de la educación como un derecho y una obligación, este discurso llegó a su máxima expresión en la modernidad, puesto que según Ian Hunter (1998), es en esa época cuando se concibe a las personas como agentes reflexivos de todas las conductas y capacidades sociales, es decir, en este momento histórico de la humanidad en que los liberales y los comunistas adoptaron la idea de que la educación escolarizada, ésta que se fue formando a través de los accidentes y los procesos antes descritos, es no sólo deseable, sino necesaria, puesto que ven al “sistema escolar como el medio por el que los individuos que se autodeterminan eligen su propia formación social” (Hunter, 1998, p. 59).

No obstante, como se ha explicado en apartados anteriores, la educación escolarizada, se presenta como una herramienta para moldear a la infancia, a los seres que serán los futuros engranes del sistema dominante, no importa para que ideología se utilice. La verdadera riqueza que ven los gobernantes en la “educación” es su capacidad para moldear conciencias, para infundir valores y costumbres, en otras palabras, para homogenizar seres humanos y convertirlos en masas de trabajadores que sirvan al sistema y que no se quejen, ni busquen otras formas de vida, porque a través de los discursos y del imaginario se les ha dicho que son naturales esas formas de relacionarse unos con otros en sociedad y no hay más.

Retomando la propuesta de Hunter (1998), él nos dice que la escuela no surge ni de la democracia ni de la demanda de la clase obrera, surge de: 1) un Estado administrativo y gubernamental y 2) de las disciplinas espirituales y la cristiandad. El autor escarba entre el discurso que emana del nuevo sistema, y por su puesto de las nuevas necesidades de éste, pero a la vez encuentra algunos matices o ideologías que, aunque se disfrazan en el discurso moderno provienen de ideologías anteriores como la religión.

El discurso del nuevo Estado es que la población es un recurso de éste y, por lo tanto, el Estado tiene que administrarla para conseguir una formación social. Las disciplinas espirituales y la cristiandad se preocuparon por el bienestar “espiritual” de las personas y colocaron en el centro a un sujeto reflexivo, a un sujeto

auto responsable, que se regula a sí mismo.

Este discurso, que proviene de la iglesia, inculca la sumisión y el deseo de la mejora moral, aquí es cuando Foucault (1976) nos habla del bio-poder, es decir, son tantos los mecanismos de control que utiliza el sistema hegemónico, uno de ellos la educación escolarizada, que ese poder atraviesa nuestros cuerpos y nuestras conciencias y por lo tanto, nos auto-regulamos, es decir, no es necesario tener a alguien vigilándonos, puesto que nos han formado y adiestrado para obedecer, y por lo tanto, reproduciremos las formas de poder en las que hemos sido formado/as.

La educación es parte de la infraestructura de gobernación social, ya que es el Estado quien define los principios morales absolutos, y que como hemos visto se heredaron de las disciplinas pastorales. Es decir, lo que sigue procurando la “educación”, antes que educar, es asegurar un orden social, una seguridad económica y un bienestar social.

Por último, haciendo un recuento de las y los autores estudiados se considera que se cumplió con el objetivo de conocer los entornos históricos, sociales, político-económicos y culturales que ha vivido el mundo occidental para establecer en las conciencias y en las ideologías una forma de “educación”, que no tiene nada de la educación que se considera deseable para la paz y la armonía, sino que es un adiestramiento para las y los futuros trabajadores del sistema capitalista-patriarcal y una forma de control.

Haciendo un recapitulado de lo que se ha plasmado en esta primera parte; la educación estuvo primero en manos de la iglesia en el siglo XVI, la cual definió a niñas y niños como seres que tenían que ser cuidados y educados en las buenas costumbres de la religión, ya que, si no se les empezaban a inculcar estos valores, podrían pervertirse y convertirse en adultos pecadores, según la concepción cristiana todas las personas nacen con el pecado original. Y también hubo una definición de los estatutos de la infancia, es decir, se educó y se trató de manera diferente a los niños de las distintas clases sociales, para que se comportaran acorde con el estrato y sexo en el que les había tocado nacer y, por lo tanto, no se

cuestionaran las jerarquías y los ejercicios del poder.

Aquí se puede retomar la noción de bio-poder de Foucault (1976) referente al poder en el cual ya no se necesita un opresor que lo esté ejerciendo, porque al haber configurado las conciencias de acuerdo a la ideología del poder hegemónico, las personas mismas se autorregulan de acuerdo a esas creencias.

Posteriormente en la Ilustración siglo XVIII, aunque se abandona la idea de la maldad natural del hombre, o mejor dicho del ser humano, se le sigue considerando como un ser inacabado, al que hay que educar y moldear en la razón para que llegue a ser un hombre científico.

Las ideologías anteriormente analizadas, aunque fueron cambiando de forma mantuvieron un mismo fondo que es el control y la dominación individual. Y finalmente en la modernidad se sigue cargando con un cúmulo de ideologías que a veces no permiten mirar de forma distinta la educación, pero se están abriendo los espacios, uno de ellos el de la perspectiva comunitaria de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan de estudios para la educación, preescolar, primaria y secundaria 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que proponen un nuevo panorama, aún no se sabe si en la práctica se logrará romper con todo ese cúmulo de pensamientos y prácticas que se han llevado a cabo por décadas, pero al menos se está abriendo un camino para quienes estén interesados en trabajar esta nueva perspectiva de la educación en México y que espera invitar a quien quiera formar comunidad, es por eso la importancia primero de develar ideologías que se han estado fundamentando en la sinrazón de la razón, para poder abrir los ojos y buscar nuevas formas de pensar la educación.

2.- Propuestas educativas que convergen en el dialogo: educación poética, educación liberadora, educación para la paz.

Como se expondrá en el siguiente capítulo el día de hoy la Nueva Escuela Mexicana (NEM), pugna por un supuesto cambio del paradigma moderno neoliberal a uno decolonial, interdisciplinario y comunitario (SEP, 2022). Y es justo ahí donde se abren los espacios para buscar nuevas formas de educar, se sabe que el sistema escolarizado en México tiene muchas carencias de fondo y forma, y también ha sido muy criticada la nueva reforma educativa. Desde un análisis rápido y superficial como parte del gremio se considera que el principal problema es el no dar las condiciones necesarias para que realmente se lleve a cabo esta propuesta educativa que se preocupa por la resolución de problemas de la comunidad y en comunidad, pero ese no es el objeto de estudio de esta investigación. Lo que interesa para los propósitos de esta es que, por lo menos, brinda las bases teóricas de lo que es una educación comunitaria que respeta los diferentes saberes de la gente y que busca un equilibrio entre saberes científicos y comunitarios para la solución de problemas reales, como diría Arendt (1958) preparar ciudadanos para el mundo, además de que busca ser más plural y diversa (SEP 2022). Aún hay muchos retos por superar, mientras tanto se retoman algunas propuestas para una educación libertaria, basada en el diálogo, el respeto mutuo, el amor y la paz, como se expondrá en este capítulo.

En el diseño de esta investigación interesa observar alternativas, a estas prácticas de dominio (colonizantes) de occidente de las que se habló en el capítulo anterior y que tanto afectan la vida social de nuestras culturas, una de estas alternativas se encuentra en la propuesta de educación poética de Jaqueline Zapata (2010), porque es una educación liberadora, que también coincide con las visiones de Arendt (1958) y Freire (1970), ya que son perspectivas que se comprometen con el ser, en el sentido ontológico, el ser de todas y todos, es decir, se apuesta a que niñas y niños y adolescentes construyan, creen, desde el diálogo y la reflexión nuevas formas de relacionarse, nuevas formas de convivir armónicamente entre congéneres. También existen autores más contemporáneos que retoman ese

sentido humano e integral de la educación como Said Bahajin⁶ (2018) quien la define de la siguiente manera:

Educación, como se presenta en este texto, es movilizar a las personas a que sean actores y no espectadores, a que tengan pasión por la paz, a que aprendan a utilizar la fuerza de las palabras, las ideas y los sentimientos y, sobre todo, a que fomenten con sus acciones diarias las culturas de la paz. (Bahajin, 2018, p. 93)

Este autor, investigador y promotor de la paz, nos dice que la finalidad más importante de la educación para la paz es el desarrollo humano de las y los ciudadanos del mundo y también nos dice que la educación para la paz es un instrumento de la cultura de la paz, ya que todas y todos queremos vivir en un mundo más armónico, donde los conflictos se resuelvan mediante el diálogo, en colectivo con la ayuda de todas y todos. La paz no puede ser impuesta desde arriba, es un proceso de participación y de despertar conciencias, en concordancia esta propuesta con otras antes mencionadas: educación liberadora de Freire (1970) y la educación poética de Jaqueline Zapata (2010), porque están basadas en el amor, en el diálogo, en el reconocimiento al otro, en darle la palabra y la acción a la gente, en trabajar desde y para la comunidad.

En concordancia con las perspectivas mencionadas, la nueva visión de la NEM tienen el compromiso de promover acciones encaminadas a este mismo objetivo, y un ejemplo de ello, es el impulso de materiales didácticos como: *Promover la cultura de la paz en y desde nuestra escuela* para: “propiciar ambientes escolares favorables para el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica e inclusiva de la comunidad escolar y la formación integral del individuo, basadas en el respeto mutuo” (SEP, 2022, p. 5)

La convivencia pacífica es uno de los objetivos que todas y todos queremos

⁶ Said Bahajin es el Director del Nodo DEEP de las Naciones Árabes. También es presidente de la Asociación Creadores sin Fronteras e investigador de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, en la Universidad Jaime I de España,

alcanzar para nuestras sociedades y para vivir una vida plena y con dignidad. En el material didáctico anteriormente citado la SEP define de acuerdo a los parámetros establecidos de la UNICEF que la cultura de la paz como:

... un proceso que permite el desarrollo de conocimientos, capacidades, actitudes y valores en las personas para resolver conflictos de manera pacífica, rechazar cualquier tipo de violencia y tratar de generar condiciones hacia la paz, tanto a nivel personal como social. (SEP, 2022, p. 5)

Para el desarrollo de este material didáctico al que estamos haciendo referencia se tomaron en cuenta siete líneas temáticas:

1. Desarrollo de competencias socioemocionales.
2. Promoción de la igualdad de género.
3. Valoración de la diversidad.
4. Conocimiento, ejercicio y respeto a los derechos humanos.
5. Toma de decisiones para el autocuidado.
6. Desarrollo de habilidades para la vida (Entornos escolares seguros).
7. Participación infantil y adolescente.

La Nueva Escuela Mexicana tiene como fundamento el artículo 30., cuarto párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se establece: "la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva." (2022b, SEP, p. 9) Es decir, en este Plan de estudios 2022 se reconoce la diversidad de personas y de grupos humanos con diferentes y diversas características y capacidades que habitan en el territorio nacional.

Así mismo, este reconocimiento se extiende al derecho a la vida, que incluye

el cuidado, respeto, protección de los organismos y los ciclos vitales del medio ambiente, las mujeres y los hombres, como condición y fundamento del ejercicio de los derechos humanos. (, SEP, 2022b p. 10)

Como se puede observar el enfoque de la NEM tiene una clara concordancia con los planteamientos de esta investigación, y una de las líneas que más nos interesa es la de la promoción de la igualdad de género, porque como se ha mencionado anteriormente son las mujeres las que históricamente han sido más desfavorecidas en el ejercicio pleno de derechos, debido a ciertas visiones del mundo que hoy se ven reflejadas en desigualdad social, acoso, violencia en general, pero en específico contra las mujeres, feminicidios, etc., por lo que a continuación analizaremos algunos de esos fundamentos.

2.1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su perspectiva comunitaria

En el sexenio (2018 – 2024) el poder ejecutivo representado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, su política de transformación realizó una nueva reforma educativa conocida como la NEM y que se ve reflejada en el nuevo Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicha transformación plantea una crítica al currículo oculto neoliberal de las administraciones pasadas, en esta visión crítica de la izquierda mexicana, se puede notar lo que se explicó en el primer capítulo, que la educación ha sido un aparato de control de acuerdo a los intereses político económicos de la clase dirigente y este tipo de ideas se mencionan explícitamente en los documentos emitidos por la SEP, como en el siguiente ejemplo:

La obligatoriedad y el currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria han sido parte de un sistema político y económico que fue pensado para la diferenciación social existente. Esto ha exacerbado las desigualdades y exclusiones basadas en la clase, género, condición física, grupo étnico y sexual, debido a que la articulación de lo común con lo diverso está ausente del currículo nacional, en las actividades educativas, en las

relaciones de poder dentro de las escuelas y en las formas de evaluación. (Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, SEP, p. 38)

Es decir, se reconoce que el mismo sistema ha generado y reproducido las desigualdades sociales, porque México como casi cualquier país occidental cayó en el discurso de la modernidad, y se explica que ese discurso de modernidad en el país se centró en al menos cuatro elementos: nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado. En concordancia con el análisis realizado en los capítulos anteriores, en los que se demuestra como la ciencia moderna todo lo quiere capturar, englobar, estandarizar. Estas situaciones de generalización que establecen estándares rígidos generan desigualdades estructurales y por lo tanto, lleva a grandes problemas, como la deserción y la violencia, que en este caso es el centro de esta investigación.

Por eso, ahora el enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, es un elemento central de la política curricular, porque su objetivo es reconocer la diversidad, lo otro, lo diferente lo que siempre se había quedado afuera de lo establecido. De acuerdo con el Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria en el 2022 :

El derecho a la educación se expresa en una vida libre de violencia y a la integridad personal, dentro y fuera de la escuela, lo cual requiere que la comunidad escolar identifique las formas de violencia que se viven en las aulas y fuera de ellas: violencia de género, violencia física, hostigamiento psicológico, abuso de autoridad, acoso, racismo, exclusión, vandalismo, ciberacoso, cualquier forma de discriminación, entre otras. (p. 56)

En este sentido, la NEM tiene un reto enorme, ya que ha decidido cambiar no sólo los contenidos, o el orden de los mismos, sino la metodología y la perspectiva de la enseñanza, promoviendo una educación desde lo comunitario al problematizar la realidad y al involucrar no solo a las y los alumnos y docentes, sino que pretende involucrarse en la realidad que rodea las escuelas. Aunque, por otro lado, sigue

aplicando pruebas estandarizadas, saturando salones con sobrepoblación estudiantil, falta de infraestructura, etc. Es decir, siguen existiendo muchas incongruencias de la realidad que se vive en las escuelas y de los fundamentos teóricos de los Planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los que se pretende una educación basada en el diálogo, la comprensión y la contextualización, no obstante, como ya se ha establecido, por lo menos es una primera piedra para la construcción de un nuevo camino de la educación en México. Como profesional de este ámbito, el compromiso de problematización de la realidad y de diálogo con las y los estudiantes para crear conciencia en colectivo, y para transformar realidades se había adquirido mucho tiempo atrás de la puesta en marcha de esta reforma educativa, sin embargo, el que ahora se incluya una perspectiva participativa y comunitaria desde lo institucional es un punto de referencia favorable para quienes están comprometidos con una nueva educación más consciente e incluyente.

Por lo descrito en el apartado anterior, es importante recordar que los cambios sociales no vienen de la noche a la mañana ni mucho menos porque se expida una ley, se trace una reforma o un nuevo Plan de estudios, existe un *habitus* (Bourieu, 2007, p. 117) muy marcado en las personas, una forma de pensar y actuar que atraviesa no solo sus creencias, sino también sus cuerpos, en este sentido, es importante reconocer que “la educación” se encuentra inmersa en un proceso de globalización neoliberal, que es la expresión máxima de la modernidad y que como ya se explicó en apartados anteriores se ha configurado a través de sus discursos y prácticas, que promueven la competencia, la desigualdad y el individualismo, “valores” que poco ayudan e incluso encrudecen las relaciones sociales por los distintos tipos de violencia que viven todos los agentes educativos, niñas, niños y jóvenes, en la “educación”. Se escribirá la palabra educación entre comillas cuando se refiera a la educación tradicional, aquella que la clase dirigente ha usado como instrumento de poder para moldear conciencias de acuerdo a sus intereses y necesidades, para distinguirla de la que se considerará que podría ser la verdadera educación, la cual en este proyecto de investigación se intentará manifestar como un acto creador y por lo tanto, un acto de amor libertario, basado en el diálogo, en

el encuentro de hombres y mujeres mediante la palabra, la palabra creadora, esta educación que ha sido planteada por autoras, autores y maestras y maestros pedagogos como Arendt (1958) Freire (1970), Zapata (2010), Martínez (2013) y Bahajin (2018).

A partir de esa mirada crítica se puede pensar que la verdadera educación podría ser una educación liberadora, una educación en el diálogo con otras y otros, una educación amorosa y comprometida con el “ser” de cada uno de los humanos, que no sólo están siendo educados o educandos, sino que se educan en comunión, en un pensar crítico y creativo, en el diálogo y la acción.

Vale la pena reflexionar acerca del papel del Estado en esta situación, pero considerando que, este juego de poder queda rebasado por las relaciones externas, por un mundo globalizado guiado por fuerzas que muchas veces no se alcanzan a percibir. El Estado, como fuerza representante del poder político/económico (dirigido por Occidente a partir de una mirada eurocéntrica) ha sido actor principal para guiar la política educativa, de esta manera se ha apoderado de la educación, estableciendo el juego y sus reglas, por lo que, la podemos observar como un arma de poder y control, que moldea conciencias, que transmite normas y pautas de comportamiento convenientes a sus beneficios, a partir de su institucionalización en el siglo XVI la “educación” ha servido a los sistemas hegemónicos.

No obstante, como se mencionó anteriormente, es a partir de 2022 que el Estado mexicano con su reforma educativa NEM ha puesto la primera piedra para la edificación de una nueva educación, la cual podría llegar a ser una verdadera educación liberadora, pero aún se tiene un largo camino por recorrer, ya que existen prácticas muy enraizadas en las estructuras educativas de nuestro país y no será fácil romper con ellas.

Regresando el primer planteamiento, se retoma la noción de *juego* de Bourdieu (2007) quien nos dice que los juegos tienen sus reglas y sus jugadores, cada quien tiene un rol, un papel dentro del *juego* en palabras de Bourdieu “cuando se trata de juego, el campo se ofrece claramente como lo que es una construcción

social arbitraria y artificial” (2007, p. 108)

Haciendo una comparativa del *juego* con nuestra cultura, nuestras creencias, que también son construcciones sociales, arbitrarias y artificiales construidas por la humanidad, principalmente por los hombres (varones) quienes detentan el poder. Pero estas creencias no son vistas como tal, existe una fe, una fe práctica en que éste es el orden del mundo, y como a través de la historia se han hecho las cosas de tal o cual manera, se deben de seguir haciendo así, sin cuestionar, simplemente porque así se ha hecho por largo tiempo, “así son las reglas del juego”.

Sin embargo, desde esta perspectiva sociológica se sabe que las construcciones sociales son solo eso, y que se pueden cambiar, y hoy se ve un haz de luz al final del túnel, aunque apenas van empezando y seguramente habrá múltiples y diversas interpretaciones del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, ésta busca formar ciudadanos conscientes, críticos y creativos que busquen soluciones a los problemas que aquejan a su comunidad, es por eso, que coloca a la comunidad como núcleo de los procesos educativos, reconociendo los conocimientos y saberes socialmente construidos, los que se habían dejado fuera de la “ciencia formal”, esos que se construyen en comunidad con base en la reflexión y el análisis de la realidad que nos rodea. En ese sentido se reconoce a las y los estudiantes como sujetos históricos, capaces de cambiar realidades a través del diálogo, de la palabra y de la acción. De hecho, en el *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria* el aprendizaje se define de la siguiente manera:

El aprendizaje no es un hecho que reside en la mente de las y los estudiantes, sino que es una acción que se ejerce en relación con otras personas, en contextos específicos y mediante el uso de diversos objetos y símbolos culturales. (SEP, 2022, p.77)

Desde esta perspectiva se sabe que los símbolos culturales reflejan realidades a través de la historia, y por eso, es importante recordar que la institucionalización de la educación en México y el mundo obedeció a los intereses

del poder hegemónico, dicho sea de paso, tal poder es patriarcal, esto significa que la diferencia sexual ha pasado a convertirse en una desigualdad social, al negarle a mujeres y niñas el acceso a ciertos espacios y al ejercicio pleno de sus derechos, de su Ser y estar, es decir, al decirles cómo comportarse, qué se les permite y qué no se permite a las mujeres (y hombres) y sobre todo al calificar los atributos y/o roles femeninos como inferiores o poco valiosos.

En esta investigación se considera que ese es el gran problema; hacer menos los atributos femeninos, como el hecho de mostrar sentimientos, la delicadeza, el cuidado, las muestras de afecto, atributos tan necesarios para promover relaciones de paz, pero al ser desvalorizados, ignorados se ha creado un mundo violento y no solo contra las mujeres sino contra todos y todas, como se argumentó al principio del capítulo.

Esto se agrava cuando observamos que, en las prácticas cotidianas tampoco se busca una educación simétrica que favorezca la sana convivencia y la cultura de la paz entre los distintos agentes educativos, en el que muchas veces el eslabón más frágil es la mujer. Las mujeres como docentes, como trabajadoras, como madres, como hijas, como novias, sufren en carne propia las relaciones del poder patriarcal que se manifiesta cotidianamente en los distintos espacios sociales.

Aparentemente se hacen esfuerzos, se crean leyes, programas escolares que incluyen bibliografía de equidad de género e igualdad, sin embargo, “los esfuerzos” o las acciones realizadas desde el poder eurocéntrico-patriarcal solo muestran una fachada y poco hacen para cambiar de fondo las situaciones de desigualdad, opresión y violencia en las escuelas, en las comunidades en el mundo en general. Es por eso, que es importante mirar hacia otros lados, buscar nuevas alternativas y encontrar un nuevo horizonte que dé sentido a nuestras vidas, a nuestras prácticas a nuestros saberes.

En ese sentido Una postura alternativa: las *Epistemologías del Sur* propuesta por Sousa Santos (2010), argumenta que para resolver los problemas modernos que se viven en Latinoamérica es necesario tomar distancia de la tradición crítica

eurocéntrica, puesto que como su nombre lo dice está desarrollada en Europa, para Europa. Los problemas actuales a los que nos enfrentamos en Latinoamérica tienen su propia configuración y, por lo tanto, es necesario buscarles respuesta desde el propio contexto, partiendo de la realidad local, develando las relaciones de poder existentes que nos llevan a ser lo que hoy somos, porque como él bien explica con su propuesta de la *Sociología de las ausencias* existe una línea abismal que establece relaciones entre los países europeos y los países colonizados.

Donde los primeros son los productores y poseedores del único saber válido y universal y, por lo tanto, se invisibiliza y se reprime todo aquello que no entre dentro de sus normas o parámetros. Y los temas que se sufren en los contextos de los territorios latinoamericanos deben de ser vistos, cobrar presencia, para ser analizados, deconstruidos, y reconfigurados en una existencia distinta. “La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable” (Sousa Santos, 2010, p. 22)

En este sentido, Boaventura De Sousa Santos (2010) establece 5 modos de producción de ausencia o no existencia: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular, el improductivo o estéril.

Para esta investigación se considera que es importante retomar la tercera categoría que se refiere a: *el inferior*, y que está basada en la lógica de la clasificación social, en la cual se naturalizan las diferencias, diferencias biológicas como el sexo o la *raza*⁷, que traen consigo relaciones jerárquicas, basadas en la supuesta superioridad o inferioridad natural de unos y otros, como es el caso de mujeres y hombres en una sociedad patriarcal.

La presumida superioridad de los hombres sobre las mujeres es tan antigua, que es difícil saber dónde y cuándo se originó, ya se revisó en los primeros apartados de este capítulo, pero lo que sí es evidente es que existe una desigualdad social que ha mantenido marginadas y subordinadas a las mujeres.

⁷ Categoría desarrollada por Quijano (2009).

Durante siglos, a las mujeres se les ha negado el acceso a recursos, derechos e incluso a decidir sobre sus propios cuerpos, y aunque desde los movimientos sociales como el de las sufragistas, en inicios del feminismo y posteriormente las distintas vertientes de este, las mujeres han luchado por conseguir el acceso a derechos y recursos, los cuales se les han negado históricamente por el sólo hecho de ser mujeres, se siguen viviendo las desigualdades sociales basadas en el sexo.

En este sentido, como se ha visto, el poder hegemónico-patriarcal se sirve de discursos o prácticas discursivas que le ayudan a legitimar su poder, es por ello, que en este trabajo de investigación se hizo un rastreo inicial de los discursos de educación y de la inferioridad de las mujeres, para así poder defender el argumento inicial, referido a que es necesario cambiar las prácticas y discursos educativos en pro de la verdadera educación, es decir, una educación liberadora, basada en el diálogo, el amor y el respeto a la dignidad humana, donde no exista lugar para las jerarquías basadas en diferencias de raza, sexo o género, en donde hombres y mujeres gocen de condiciones iguales en su posibilidad de contribuir al desarrollo de su comunidad e incidir en lo político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados.

2.2. La importancia de incluir la perspectiva de género para la construcción de una educación poética, libertadora y pacífica.

Para definir la perspectiva de género se recurre a la definición de Serret (2008) en su libro *Qué es y para qué la perspectiva de género*:

Un punto de vista a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política) que tienen en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, y hombres y mujeres en otro). (p. 15)

Los roles tradicionales de género esconden relaciones de poder donde uno lo sustenta y la otra es la sometida, en este caso, los varones sustentan el poder

por el solo hecho de ser varones y las mujeres son sometidas a este poder por el solo hecho de ser mujeres, es decir, es una construcción social que tiene orígenes muy difusos, algunos de los cuales se trataron anteriormente.

En este sentido, Lamas (1996) expone que el término de género surge debido a la necesidad de diferenciar las construcciones sociales y culturales de las biológicas, es decir, separa lo que es el sexo; condición anatómica y biológica del ser humano, de los distintos roles que juegan hombres y mujeres que son creados por las distintas sociedades. Con esta aportación se aclara que el género es meramente una construcción cultural.

Los estudios de género dirigen su atención hacia las instituciones, ya que son éstas las que estructuran la sociedad y, por lo tanto, contribuyen a la creación de la cultura en la cual se definen las normas de la feminidad y de la masculinidad; con lo que se reconoce el imprescindible papel que juegan las instituciones sociales y el Estado en la construcción del género.

La producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres, es una función central de la autoridad social y está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Conway et al, 1996, p. 23).

En la misma tónica, Scott (1996) agrega otro aspecto importante del concepto, que es su carácter relacional, pues se refiere a la relación que hombres y mujeres juegan dentro de una sociedad, es decir, a los roles y patrones de comportamiento que les han sido asignados a cada uno/una en relación con el otro y la otra. Lo que indica que los estudios de las mujeres necesariamente implican el estudio de los hombres.

Siguiendo a Scott (1996), su definición de género se basa en la interrelación de dos partes centrales, la autora lo menciona a la letra: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los

sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.” (p. 289)

La primera parte de su definición, que se refiere a las relaciones sociales diferenciadas entre los sexos, incluye cuatro nociones interrelacionadas que son las siguientes:

1.- Los símbolos culturales y las representaciones que estos evocan.

2.- Los conceptos normativos, los cuales “se expresan a través de doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que pretenden afirmar categórica y unívocamente el significado de varón y mujer, esto es, lo masculino y lo femenino.” (Scott, 1996, p. 289).

3.- Instituciones y organizaciones sociales. Es necesario replantear la antigua visión de que el concepto de género se construye únicamente a través de las relaciones de parentesco y considerar que en nuestra actual sociedad las relaciones entre hombres y mujeres se dan en un sinfín de instituciones.

4.- La identidad subjetiva. Al respecto, Scott (1996) sostiene que las identidades tienen la posibilidad de cambiar a lo largo de la trayectoria de vida de cada hombre y de cada mujer, de acuerdo con sus contextos y vivencias propias.

De acuerdo con lo anterior, la autora afirma que los historiadores “necesitan investigar las formas en que se construyen esencialmente las identidades genéricas y relacionar sus hallazgos con una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas” (Scott, 1996, p.291).

A lo largo de la historia siempre ha habido normas que regulan las relaciones entre los hombres y las mujeres, así como sus papeles en la sociedad. Dichas normas se expresan en las instituciones sociales, las cuales tienen como objetivo normar las actividades humanas, es decir, transmiten valores y pautas de comportamiento para un mejor funcionamiento de la sociedad. Por lo tanto:

Las fronteras del género, al igual que las de clase, se trazan para servir a una

gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. Estas fronteras a menudo son móviles y negociables. Operan no sólo en la base material de la cultura sino también en el mundo imaginario del artista creativo. Las normas del género no siempre están claramente explicitadas, a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos. (Conway et. al, 1996, p. 24)

En este sentido, tenemos la oportunidad de cambiar ciertas visiones o concepciones tradicionalistas y normalizadas para lograr acercarnos a una educación libertadora y para la paz, que es la que se busca en esta investigación, fue necesario primero conocer cómo es que se formaron los discursos “educativos” provenientes del poder hegemónico-patriarcal, para así poder abrir espacios para el diálogo y la creación, lo que nos conduce a plantear un espacio de reflexión histórico-cultural, como el que se diseñó en el estudio arqueológico del primer capítulo, en el que se pudieron encontrar líneas de análisis sobre la historia que es observada como una construcción arbitraria de la sociedad y por lo tanto, posible de reconfigurarse o cambiar, para intentar de esta manera desvelar y atacar un problema como el que se plantea y que presenta diferentes aristas, tanto económicas, como políticas, ideológicas, psicológicas, educativas entre otras, que se abordarán.

2.3. El amor, como base para trascender la educación patriarcal-instrumentalista

¿Pero cuál sería la educación necesaria para estos tiempos?, ¿cómo la educación puede ayudar a superar las crisis que vivimos actualmente?, En esta investigación se apuesta a que podemos acercarnos a una educación, liberadora justa e incluyente desde la perspectiva de Freire (1970), Walsh (2013), Zapata (2010), y Arendt (1958), autor y autoras que ayudan a trazar nuevos caminos, a romper con la visión epistémica que todo quiere calcular y controlar.

Para Zapata (2010) la educación puede ser una posibilidad poética del amor, y, por lo tanto, el lenguaje de la educación se puede entender también como el lenguaje del amor, amor como poesía, porque la poesía es la dimensión más vasta

de la creación, según la perspectiva de esta autora. Es decir, desde esta perspectiva, la verdadera educación nos permite asomarnos a la vida y asombrarnos de su misterio inaudito, un misterio que nunca acaba que no se puede controlar o manipular. La educación debe ser el espacio privilegiado de preparación para niñas, niños y jóvenes, ya que cada ser que viene al mundo es una posibilidad, una posibilidad para empezar algo nuevo para crear.

Es innegable que vivimos en una crisis del sistema, o como lo llamaría Quijano (2009) en una conjunción de crisis, no obstante, hay quienes se esfuerzan por medio de la razón instrumental, o lo que aquí se nombró como la razón patriarcal, por sostener ese sistema en el que sólo existen objetos. Para Zapata (2010) el ser humano es un ser poético porque tiene el don de la palabra, la palabra creadora “crear es un obrar bien distinto del hacer y producir habituales [...] Un saber hacer en el cual se implica la palabra el símbolo, la imagen” (pp.67-68).

En ese sentido, se coincide en la idea de que la educación es creación, compromiso con la vida, y al adquirir ese compromiso con la vida, la educación tiene que estar vinculada necesariamente con la política y con la ética, como era originalmente según Arendt (1958), no hay que olvidarnos que la separación que se hizo de las ciencias es una ilusión que ha sido infundida a través de los discursos por parte de quienes ejercen el poder, es sólo eso una ilusión.

También para Freire (1970) la educación liberadora debe estar basada en la palabra, una palabra que se pronuncia como resultado del diálogo y la reflexión y se convierte en acción, acción de transformar al mundo. Pero para que exista un verdadero diálogo este tiene que darse en igualdad de condiciones: “Al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres el dialogo se transforma en una relación horizontal.” (Freire 1970, p. 110)

Es por eso, que es necesario actuar, tomar acción reconciliarnos con el mundo, amar al otro y a la otra, unirnos en la muta defensa del mundo y del género humano que está siendo acabado, extinguido por el afán de dominio de la razón sin razón que extermina todo lo que no alcanza a comprender, o que, al intentar

comprenderlo, captúralo, lo marchita como una flor cuando es arrancada de su habitud natural.

“El amor al mundo se manifiesta así en la acción heroica, ética de los hombres y las mujeres, quienes están obligados, por amor de la pluralidad que consiste en un reconocimiento de la diferencia y la singularidad que los constituye en su relación con los otros como humanidad, a actualizar la natalidad (acción, libertad y posibilidad de inicio) la realización del milagro de la permanencia y la continuidad en el mundo, cuya realidad actual es la patencia de su destrucción progresiva” (Gómez Campos, 2006, p. 156)

Como se ha venido explicando en este capítulo y desde las perspectivas alternativas que en este se están trabajando, la educación es creación y la creación es la posibilidad de iniciar algo nuevo, lo que Arendt (1958) llama “natalidad”, lo cual se relaciona con el carácter casi sagrado de la política, porque la política es el espacio donde tienen lugar todos los asuntos humanos, en este sentido nos preocupamos por cuidar al otro y a la otra.

Y es por eso que Arendt según Gómez Campos (2006), vinculan el lenguaje con la acción e incluso dice que no hay acción sin discurso, en este mismo sentido, Zapata (2010) dice que el lenguaje está en el centro de la educación, que crea saber, saber que nace del amor por el otro y la otra, sin olvidar que también para Freire (1970) la *dialogicidad* es la esencia de la educación como práctica de la libertad, y el verdadero dialogo, solo se dará en el reconocimiento del otro y la otra, en un verdadero acto de amor. Es decir, estas autoras y autor convergen en la importancia del diálogo, de la palabra, como base para una educación liberadora.

Para poder llegar a la integración armónica, a este equilibrio entre los atributos masculinos y los femeninos que fueron separados, escindidos por el poder de la razón patriarcal es necesario recuperar los saberes prófugos (Belausteguigoitia, 2016), los saberes que han permanecido en el margen, en la frontera, saberes que se crean en el carácter musical de toda fuga.

La fuga es cuando menos a dos voces, no puede establecerse en soledad como se menciona al principio de este apartado al hablar del lenguaje, el diálogo, la educación y la creación. Somos seres que vivimos en sociedad, que estamos en el mundo, y, por lo tanto, convivimos con los demás seres humanos que nos rodean, aunque en esta modernidad reine el individualismo, y por eso, una era del vacío, es necesario recuperar el amor al mundo el amor al prójimo, para poder salvar a todos los seres que habitan este planeta tierra que está atravesando una conjunción de crisis según Quijano (2009).

Se ha establecido que tanto educación, como acción y política, son cuestiones que van de la mano que son necesarias para la libertad de cada uno de los seres que habitan este planeta, es por eso, que es necesario crear nuevos discursos, o mejor dicho un nuevo lenguaje, un lenguaje poético que sea incluyente y diverso a la vez, que promueva la paz y la armonía entre los seres humanos, no hay que olvidar que el lenguaje construye realidades.

Zambrano (2006) nos dice que existen dos formas de conocer: la violenta del filósofo que es la que hemos descrito en el primer capítulo a la cual también se refiere Heidegger (1938) y Zapata (2010) como la violencia que ejerce la ciencia al *epistemologizar* la vida, y la otra forma que es libre y heterogénea, la forma del poeta, las y los poetas no tienen límites estrictos, son libres de hablar de lo que quieran, su único límite sería el lenguaje mismo, ya que las palabras no podrán expresar nunca la plenitud de los sentimientos. Por otro lado, las y los filósofos a quienes sería más pertinente llamarles “científicos”, se ponen sus propios límites con sus métodos, que son estrictos, repletos de reglas y limitaciones.

Los científicos-epistémicos hablan de unidad (en el sentido de unificar) los poetas de heterogeneidad. La unidad, un es un imán suscitador de la violencia filosófica, porque intenta tener lo último, lo total, y salvarse de las apariencias. Por el otro lado, la heterogeneidad vive de esas apariencias, es decir, de lo que podemos ver, de lo que podemos percibir, y en cierto sentido la poesía también tiene su unidad, pero nunca una unidad completa como la que pretende la epistemología filosófica, puesto que la palabra requiere un alejamiento de la realidad

a la que se refiere, por eso quien habla ha alcanzado una parte de su unidad, una unidad de creación. “La unidad lograda del poeta en el poema es siempre incompleta; y el poeta lo sabe y ahí está su humildad: en conformarse con su frágil unidad lograda.” (Zambrano, 2006, p. 22)

La verdad poética abarca al ser y al no ser, pues todo tiene derecho a ser. A diferencia de la verdad filosófica y científica, que desde un principio en boca de Aristóteles dijo arrogantemente que todos los hombres⁸ tenían la necesidad del conocimiento, del saber, no obstante, ese conocimiento al que se refieren es excluyente, pues sólo unos pocos los alcanzan, por el otro lado, el poeta ama la verdad, pero no esa verdad excluyente, sino una verdad incluyente una verdad creativa, porque es diferente para cada quien.

Es por eso que para trascender la educación bancaria como diría Freire (1970), o la educación instrumentalista como se menciona en los Planes y programas de la SEP 2022, y la educación patriarcal como se le ha nombrado en esta investigación, es necesario establecer un diálogo, entre educadores y educandos, darles la palabra, la palabra que les ha sido negada al intentar objetivar, estandarizar, pero hoy es necesario reconocer la singularidad y la diferencia.

⁸ Esto porque en Grecia las mujeres no eran consideradas ciudadanas, incluso ni humanas

3. Creación artística para la equidad en la Secundaria General Jesús Romero Flores

Para hacer esta investigación se consideró como referencia la perspectiva metodológica de la investigación-acción, ya que, es la que ha ayudado a trazar las líneas principales de esta indagación, debido a la libertad que esta ofrece tanto para la recolección y selección de información, tanto como para la acción directa, el diálogo y la reflexión, es decir, esta metodología ayuda a guiar el quehacer de la docente investigadora para acercarse a la realidad de las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores, del estado de Querétaro, y poder actuar sobre esta para implementar un proyecto cuyo objetivo es intentar trascenderla.

Para poder entender mejor esta metodología, que desde cierta perspectiva es un híbrido entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se analizarán dos visiones: la de Ander-Egg (1990) y la de Carr (2007), se puede considerar que ambas son complementarias, pero en cierto sentido Carr trasciende más allá de lo meramente metodológico y se empata con la visión filosófica que Heidegger (1938) y Arendt (1958). Para empezar con una definición menos filosófica, podemos citar a nuestro primer autor aquí mencionado, para definir la investigación acción:

- en tanto investigación se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto acción significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (o equipo técnico) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados. (Ander-Egg, 1990, p. 32)

La perspectiva de Ander-Egg (1990), de la investigación-acción se basa en tres elementos o momentos, en un principio en la recopilación teórica del

conocimiento, se necesitan referentes teóricos y metodológicos para poder entender y posteriormente actuar ante los problemas sociales, que fue lo que se hizo en los primeros capítulos de esta investigación, es decir, la indagación en los discursos filosóficos y científicos en torno a la educación y la construcción social de la diferencia sexual, para por fin llegar a la acción, “acción de organización, movilización, sensibilización y concientización” (Ander-Egg, 1990, p.33) y es participativa, porque se establecen relaciones horizontales y de diálogo entre los investigadores y la población con la que se trabaja, que es lo que se pretendió en el desarrollo de la obra educativa. Este autor, nos brinda una serie de características de esta metodología, pero en general concluye que los conocimientos se construyen en comunidad, porque son conocimientos que emanan de la comunidad y de los saberes populares, y que el investigador, facilitador o docente solo debe guiar esa reflexión, así mismo, deja muy claro que debe haber un compromiso verdadero y una ruptura de las formas dicotómicas de relaciones jerarquizadas entre investigador y población participante.

Esta metodología es la más pertinente, no sólo por sus pasos o las formas, sino por su filosofía subyacente, que se puede analizar desde la perspectiva de Carr (2007) quien tiene una tendencia más filosófica, incluso se remonta a la filosofía originaria, como se mencionó en el capítulo 1, la que se admira de las cosas, la que quiere conocer y no capturar y dominar, y al respecto nos dice: “La indagación en la historia de la ciencia... indica que la noción del método, fundamental para todas las ciencias modernas, llevó a la disolución de una noción de ciencia que estaba abierta precisamente hacia tal capacidad humana natural” (Carr, 2007, p. 89).

Esa capacidad humana de conocer, de reflexionar, de pensar las situaciones que se están viviendo en cierto lugar, con su contexto histórico y cultural específico, es lo que interesa rescatar, esa conciencia a la que pueden llegar las y los actores, de los sujetos, que forman esa realidad. Pero esa conciencia tampoco va a llegar por sí sola, es necesario promover la reflexión mediante el diálogo guiado, un diálogo, que debe ser en horizontal, de acuerdo a las percepciones y necesidades de la población y no impuesto desde arriba.

¿Cómo obtener una ‘conciencia histórica efectiva’? No se adquiere empleando ningún método ni técnica, sino que implica una apertura a la conversación en la que sus participantes se esfuerzan por llegar a una comprensión verdadera de su propia situación histórica. Así, el resultado de la conversación no es una comprensión ‘objetiva’ de la situación, pero sí es una ‘fusión de horizontes’ un entendimiento mutuamente compartido donde las insuficiencias y las limitaciones de cada entendimiento inicial del participante llegan a ser transparentes y lo que es válido y valioso es retenido dentro de un entendimiento más integrado y más completo de la situación bajo discusión (Carr, 2007, p.107).

Es decir, en esta propuesta no es un método rígido, ni busca resultados objetivos ya que la objetividad es una “ilusión y una tradición de la ciencia moderna” (Carr, 2007). Y lo que se ha venido planteando en esta investigación es que la ciencia moderna es una forma de poder que crea desigualdades, porque se volvió instrumental y se olvidó de lo humano. Es por eso que se apuesta por recobrar eso que es humano, el sentimiento, la reflexión y la palabra.

3.1. El diálogo como punto de convergencia para una educación que integra Una educación para la paz, libertaria y poética.

La educación que es urgente hoy en día, es una educación donde haya lugar para lo humano, para lo diverso, que mediante el diálogo se retomen los saberes de todas y todos, donde se respete la diferencia y se celebre esa diferencia en vez de señalarla o ridiculizarla, porque ese tipo de prácticas generan violencia y a diario se experimenta esa violencia en el mundo y, por lo tanto, en las escuelas.

Como se ha analizado en capítulos anteriores esta violencia sistémica proviene de un imaginario social y, por lo tanto, aunque es un gran reto para todas y todos los que se dedican a la educación es posible, porque los seres humanos son eso posibilidad, de crear y recrear, cambiar esos imaginarios y las formas de relacionarse. El mundo en el que vivimos actualmente fue creado por los humanos

y, por lo tanto, se puede cambiar, sí se da la oportunidad de pensar desde otras perspectivas, de escuchar al otro y a la otra.

La escuela es una parte esencial de la comunidad y en ella se recrean y se crean, tradiciones, costumbres y valores, es un espacio primordial para la investigación, es un espacio de posibilidad, porque es un lugar donde se puede dialogar y en ese sentido retomo el diálogo como lo plantea Freire (2005) quien nos dice que la palabra (el diálogo) es un fenómeno humano que nos lleva a la reflexión y esa reflexión nos puede llevar a cambiar nuestra praxis, es decir, mediante el diálogo en comunidad se puede transformar al mundo.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres [y mujeres]. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, sino existe amor que lo infunda. (Freire 2005, p. 108)

Freire (2005) nos explicó como una educación liberadora, tiene que basarse en el amor, la humildad y la fe, sin esos tres elementos no hay diálogo, no hay acto pedagógico liberador, sino una educación bancaria en la que se quiere imponer desde arriba, desde las élites de acuerdo a sus intereses y necesidades, de una sociedad muy bien estructurada tanto política y económicamente, utilizando una ideología de lo establecido, como ya se mostró en el primer capítulo. Pero si realmente se promueven estos tres elementos del diálogo: amor, humildad y fe (confianza) en una relación horizontal educador-educando/as, se podrá llegar al acto creador o transformador, es decir, ahí también reside el poder de hacer y rehacer de los seres humanos, porque compartimos el testimonio de nuestra realidad creando comunicación, comunidad, común-unión, es decir, necesitamos los unos de los otros y otras para poder crear y recrear la realidad en la que vivimos, y así en comunión transformar nuestras realidades.

Es por eso que en este proyecto de investigación le apostamos a esta educación liberadora, a la “Educación como amor ... educación que deja ser – fraternamente – en libertad. En la educación que es sabiduría que nace del amor:

educación del saber amar” (Zapata, 2010, p. 70)

En ese mismo sentido cuando Bahjin (2018) nos habla de la educación para la paz, dice que se debe de basar en el compromiso de todos y todas, en el diálogo y la reflexión que no se puede imponer desde arriba, porque para que sea una verdadera educación para la paz se debe de construir entre todas y todos.

Por lo tanto, para acabar con la idea de que las guerras y las violencias son normales e inevitables y que son la única alternativa a los conflictos, es importante el papel de la educación, que es un instrumento de transformación pacífica de los conflictos Humanos. Se trata de una educación con amor que nos permite mejorar nuestro mundo y nuestras experiencias con el otro diferente sin prejuicios ni discriminaciones. (Bahjin, 2018, p. 95)

Como se puede observar en estas propuestas se repite la palabra “amor”, educación con amor, es decir, estas propuestas están retomando los sentimientos y el más puro de ellos que es el amor, sentimientos que son inherentes al ser humano, pero que, desde una visión patriarcal, epistémica y tradicionalista-instrumental, deben de quedar fuera de los espacios formales o institucionales.

Como se mencionó en apartado anteriores, el hecho de excluir los sentimientos históricamente, ha instaurado daño en la educación y en la convivencia en el mundo, porque al excluir algo que es inherente a los seres humanos, algo tan esencial como son los sentimientos y el amor, se ha caído en esas formas violentas de relacionarse, de resolver conflictos de manera violenta y de vivir sin demostrar amor de forma cotidiana, incluso a veces sin nombrarlo, más que para hacer referencia al amor carnal. En realidad, el amor va más allá, es reconocer al otro y a la otra, procurar su bienestar porque el bienestar de unos es el bienestar de todas y todos, y en este proyecto de intervención educativa se procura retomar ese amor, amor al mundo para intentar resarcir un poco los daños generados por esa razón patriarcal y epistémica que todo intenta capturar de forma violenta porque quiere controlar.

3.2. Creando nuevas representaciones, nuevos lenguajes, nuevos significados.

Después de haber realizado un análisis y recorrido por los discursos dominantes a través de la historia, se ha podido observar cómo se ha establecido un imaginario social muy bien planteado donde las características consideradas como femeninas han sido poco valoradas o invisibilizadas, lo que ha afectado incluso a la creación de la ciencia, al haber sido planteada desde los valores masculinos de dominio y control y que ha impactado directamente en el desarrollo de los sistemas educativos. No obstante, también se ha analizado el potencial que tiene la educación como un espacio para la reflexión y la transformación, por lo que ahora la tarea es desenmascarar el carácter ficticio e imaginario que crea desigualdad y violencia en ese espacio, que es la escuela, desde el diálogo horizontal y liberador hablando en el sentido que se planteó en el apartado anterior, de amor, de cuidado y reconocimiento del otro, de comprensión. Para lo que se propone:

a) Abrir un espacio de escucha entre las y los jóvenes para detectar inquietudes y necesidades, respecto a la violencia de género que se vive dentro de las escuelas.

b) Detectar áreas de posibilidad que permitan crear o caminar hacia relaciones dignas, justas y armoniosas entre seres humanos.

c) Sensibilizar y concientizar, a través del diálogo y la palabra creadora, sobre otras formas posibles de relaciones, más respetuosas, justas y amorosas.

d) Promover nuevos símbolos y significados través de la metodología popular participativa y expresión artística.

3.3 Metodología.

Como se ha planteado en esta investigación, lo que nos interesa es generar un proceso educativo basado en el diálogo reflexivo, para llegar a la acción, a la transformación del mundo, o por lo menos de la realidad más inmediata. La metodología elegida para lograr los objetivos propuestos es la investigación-acción-participativa, se inició con un enfoque de investigación arqueológica y genealógica, que diera un marco teórico de referencia a la reflexión que se llevó después a la acción. Por eso ahora se hará uso de la educación popular que utiliza metodologías participativas, porque no se quiere caer sólo en un conjunto de actividades sin sentido *Las técnicas de Educación Popular* (Vargas y Bustillos, 1997), sólo tienen sentido si se enmarcan dentro de una metodología de aprendizaje coherente y fundamentada en un sistema metodológico tal, como la Educación Popular.

la Educación Popular es una propuesta metodológica pertinente para el trabajo de facilitación de procesos de desarrollo comunitario: ir desarrollando alternativas de superación, construyendo colectivamente oportunidades para avanzar a partir de las realidades que vivimos.... encerrar la Educación Popular en una definición teórica sería como esterilizarla. (Coppens y Van de Velde, 2005 p. 3)

Como se puede observar en la cita anterior, esta es una metodología flexible, como ya se había mencionado, que se adapta a los distintos contextos y a los problemas que se deseen tratar.

En ese sentido Vargas y Bustillos (1987) sostienen que La Educación Popular debe fundamentarse en una concepción metodológica dialéctica:

- ✓ Partir siempre de la práctica.
- ✓ Desarrollar un proceso de teorización sobre esa práctica.
- ✓ Este proceso de teorización debe permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla y resolverla.

Las técnicas deben de ser participativas:

- ✓ Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- ✓ Permiten socializar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo.
- ✓ Permiten desarrollar una experiencia de reflexión educativa común.
- ✓ creación colectiva del conocimiento donde todos somos partícipes en su elaboración y, por lo tanto, también de sus implicancias prácticas.

Por lo que, a partir de una serie de técnicas diseñadas hacia la reflexión, se trabajarán mediante talleres con las y los participantes temas centrales para esta investigación como: autoconocimiento, emociones, sistema sexo-género, tipos de violencia y cultura de la paz.

Propuesta formativa: donde se definen las actividades, los propósitos y los tiempos para hacer las reflexiones de los temas con las y los participantes.

Tabla 1. Propuesta formativa

Sesión	Actividad	Propósito	Material
Sesión 1 Introducción	Encuadre 15 min.	Encuadre del taller, presentar la forma de trabajo y los objetivos del taller.	Pintarrón plumones.
	Ejercicio de integración. 30 min.	Romper el hielo, presentación de las y los adolescentes y de la docente, mediante la dinámica llamada "Día de campo"	Ninguno
Sesión 2	Historia de Vida. 45 min	Identificarse como sujetos históricos.	Libreta u hojas blancas, lapiceros, plumones, colores,

			etc.
Sesión 3	¿Quién soy yo? 45 min	Hacer una autorreflexión respecto a sus cualidades y áreas de oportunidad.	Pizarrón, plumones. Libreta u hojas blancas, lapiceros, plumones, colores, etc.
Sesión 4	Expresión de emociones (MATEA) 50 min. Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo, Amor.	Realizar un ejercicio de reconocimiento de las emociones en las y los participantes	Pizarrón y plumones, libreta u hojas blancas, lapiceros, plumones, colores, etc.
Sesión 5	El alienígena. Distinguir el sexo y el género. 45 min.	Conocer las percepciones que tienen de las características biológicas y sociales de los hombres y de las mujeres, es decir; distinguir entre sexo y género.	Pizarrón, plumones para pizarrón.
Sesión 6	Enlace 15 min	Recordar lo visto en la sesión anterior	
	<u>La violencia en mi entorno</u> 2 módulos de 50 min. Para preparar el croquis de su comunidad. 1 módulo de 50 min, para exponer.	Reflexionar sobre la violencia que se vive y se observa en el entorno inmediato	Rotafolios o cartulinas plumones, reglas, etc.
Sesión 7	Encuesta de inicio en Google forms	Conocer las percepciones que las y los estudiantes tiene sobre la violencia y sus diversas manifestaciones.	Encuesta en google forms, algún dispositivo electrónico como celular o laptop.
Sesión 8	Espacio vital	Que las y los estudiantes reconozcan las emociones en su cuerpo.	Bocina Música relajante

		Distinguir límites entre el espacio personal y el que se comparte.	
Sesión 9	Esculpiéndonos en plastilina	Conocer cómo se perciben las y los estudiantes a ellos mismos mediante el moldeado de sus cuerpos en plastilina.	Plastilina
Sesión 10	Etiquetas	Identificar como la sociedad pone etiquetas a las personas de acuerdo al estatus social, al género, a la edad, etc. Y cómo se les da un trato diferente de acuerdo a ellas.	Notas adhesivas Plumones
Sesión 11	El tendero de la violencia	Identificar como la violencia es un círculo dónde no solo se es víctima de violencia, sino que también se ejerce.	Notas adhesivas Plumones
Sesión 12	Enlace	Recordar lo visto en la sesión anterior.	
	Tipos de violencia	Identificar los distintos tipos de violencia que existen.	Proyector, presentación en power point, laptop.
Sesión 13	Círculo de paz	Que las y los alumnos identifiquen las 4 frases para la resolución de conflictos	Proyector, laptop, vídeo.

Para el Taller de expresión artística: para este taller se invitó al colega Hugo Cruz Frías, Licenciado en Diseño Gráfico y maestro en Creación Educativa.

Tabla 2. Carta descriptiva del curso taller de expresión artística.

Actividad	Propósito	Material
Taller de expresión artística	Brindar algunas herramientas básicas de la teoría del color para la expresión de emociones.	Pinturas vinílicas, acuarelas, colores, papel cascaron, lienzos, etc.
Cierre del curso-taller	Conocer si cambiaron algunas percepciones de los roles tradicionales de género y de la forma de resolver problemas.	Hojas, lapiceros Presentación Cuestionario de salida

3.3.1. Objetivo general (del curso taller)

Promover, a través de un proceso creativo-educativo, relaciones justas, equitativas y simétricas para las y los adolescentes de la Secundaria General Jesús Romero Flores del municipio de Corregidora del estado de Querétaro, a través de un espacio de sensibilización y expresión artística que promueva una cultura de la paz, del respeto y la convivencia armónica entre congéneres.

3.3.2. Objetivos específicos (del curso taller)

Objetivo específico 1:

Facilitar herramientas a través de un proceso educativo-reflexivo, mediante el diálogo y la escucha mutua, para prevenir los distintos tipos de violencia, en particular la violencia de género.

Objetivo específico 2:

Promover en las y los participantes técnicas de expresión artística y reflexión acerca de las principales problemáticas y fortalezas que viven en su entorno a través

de una reflexión colectiva para que puedan plasmarlo en obras de expresión artística.

Objetivo específico 3:

Diseñar y montar una exposición de las obras creadas por las y los adolescentes de la secundaria Jesús Romero Flores que exprese nuevas formas de relacionarse en equidad.

Para lograr los objetivos anteriormente planteados se diseñó el siguiente plan de trabajo.

3.3.3. Plan de trabajo

Tabla 3. Plan de trabajo

Objetivos específicos	Estrategias	Resultados
<p>1.- Facilitar herramientas a través de un proceso educativo-reflexivo, mediante el diálogo y la escucha mutua, para prevenir los distintos tipos de violencia, en particular la violencia de género.</p>	<p>Sesiones participativas con las y los adolescentes de la secundaria, donde a través de dinámicas grupales que atraviesen su cuerpo y de preguntas detonadoras se llegue a la reflexión de los temas principales de esta investigación: violencia, equidad de género y cultura de la paz. Mediante preguntas directas de: ¿cómo se sintieron? ¿qué piensan acerca de ciertas situaciones específicas de su contexto?</p>	<p>1.-Conocer las percepciones e inquietudes de las y los adolescentes de la secundaria respecto a las formas de violencia en general, así como la violencia de género que se vive dentro de las escuelas y en su contexto en general.</p> <p>2.- Sensibilizar a las y los adolescentes de la secundaria sobre la</p>

	<p>Con el objetivo de detectar inquietudes y necesidades, respecto a la violencia en general, así como la violencia de género que se vive dentro de las escuelas y en su comunidad en general.</p>	<p>responsabilidad que cada uno tiene para lograr una cultura de la paz y la equidad de género, mediante un proceso de creación-reflexión colectiva.</p>
<p>2.- Facilitar a las y los participantes técnicas de creación artística y reflexión a cerca de las principales problemáticas y fortalezas en torno a la violencia, que viven en su entorno a través de una reflexión colectiva para que puedan plasmarlo en obras artísticas.</p>	<p>1.- Invitar a un(a) maestro artista creativo para que facilite las técnicas de creación artística.</p> <p>2.- Dar un taller (1 a 2 sesiones) sobre creación artística</p>	<p>Las y los participantes identifican las artes visuales y la poesía como una forma de expresar y compartir sus percepciones, impresiones y preocupaciones sobre la violencia basada en género.</p>
<p>Diseñar y montar una exposición de las</p>	<p>1.- Que las y los adolescentes expresen las reflexiones a las que llegaron durante el taller</p>	<p>Exposición de las obras creadas por las y los participantes del</p>

obras creadas por las y los adolescentes de la secundaria JRF que exprese nuevas formas de relacionarse en equidad.	mediante la creación de diferentes formas artísticas (pintura, poesía: 2 sesiones) 2. Que las y los adolescentes seleccionen la obra que más les guste para exponerla.	taller.
---	---	---------

3.3.4. Cronograma

Tabla 4. Cronograma

Actividad	Fecha	Observaciones
Taller: La escucha mutua: caminando de la mano.	Ciclo escolar 2022 -2023	Se estuvo trabajando en las sesiones de la asignatura de tutoría con las y los alumnos de 2A y 2D, de la secundaria General Jesús Romero Flores.
Revisión: De los avances escritos para el desarrollo de esta tesis. Corrección de las observaciones	Abril – octubre 2023.	

realizadas por la directora de tesis. Rastreo de referencias bibliográficas.		
Taller: Apreciando la belleza de la expresión artística.	20 de octubre 2023	Estaba programado para la primera semana de julio de 2023, sin embargo, la USEBEQ adelantó fechas de cierre de ciclo escolar y no se pudo concluir.
Presentación de la exposición de expresiones artísticas de paz y equidad en la Sec. Gral. Jesús Romero Flores	30 y 31 de octubre en el marco de la celebración de día de muertos	Se realizará ese día aprovechando el evento de día de muertos para socializar la creación de expresiones artísticas de las y los participantes del taller.
Sistematización y redacción del último capítulo de la tesis.	Primera semana de noviembre 2023.	

3.4 El camino recorrido para llegar a la investí-creación con las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores

Para poder llegar conclusiones se recorrió un largo camino, ya que este proyecto inició realmente en 2016 al finalizar los estudios de la Maestría en Creación Educativa generación 2014 – 2016, es decir, desde ese entonces se vislumbraron objetivos y propósitos para esta investigación, la cual en un principio se llevó a cabo en el Albergue Escolar de Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro de la Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro USEBEQ.

Esa intervención educativa se realizó con las y los niños de primaria alta que asistían a dicho albergue, no obstante, aunque se llevó a cabo la intervención con las y los estudiantes, no se terminó de realizar una correcta sistematización, por lo que la investigación quedó en el tintero, pero los objetivos y la perspectiva de está retomaron al inicio del ciclo escolar 2022-2023, ahora en un escenario diferente en la Secundaria General Jesús Romero Flores de la Colonia de Santa Bárbara perteneciente al municipio de Corregidora en el estado de Querétaro.

Dicho espacio fue elegido por ser donde se desarrolla profesionalmente la investigadora y donde se realizó una segunda intervención educativa esta vez con estudiantes de secundaria. Además, se actualizaron datos estadísticos y se hizo un rastreo de las referencias bibliográficas para retomar a las y los autores principales y complementarlos con nuevas perspectivas surgidas en el lapso de una intervención a otra.

Regresando al principio de esta investigación, las estadísticas muestran que existen altos índices de violencia en las escuelas de educación básica de nuestro país y estado. Para contextualizar un poco más el espacio donde se trabajó, es importante mencionar algunos datos que influyen en las dinámicas sociales.

Corregidora, es un municipio del estado de Querétaro que se encuentra conurbado con la ciudad capital, y también comparte fronteras con el estado de Guanajuato, lo que hace muy particular este municipio, es que en él se mezclan las tradiciones de un origen prehispánico muy presente, el sincretismo de la religión católica, la modernidad con la creciente industria y la mancha urbana que no perdona en su crecimiento desmedido, y por supuesto, es relevante el hecho de que

colinde con uno de los estados con mayor índices de violencia del país que es el estado de Guanajuato.

Por lo descrito anteriormente, las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores vienen en contextos conflictivos, incluso a veces violentos. Con una experiencia de siete años de trabajo como docente de dicha secundaria se ha podido constatar que las y los jóvenes estudiantes de la colonia de Santa Barbara del municipio de Corregidora que asisten a ella, viven una serie de situaciones difíciles como abandono (falta de padre o madre), escasos recursos, familiares violentos y/o con problemas de adicciones, etc.,

Pero como se ha mostrado a lo largo de este documento, la escuela y la educación son espacios para la reflexión y el diálogo, para empezar a cambiar esas realidades violentas que no aceptan lo otro, lo diferente, y, por lo tanto, en su afán de homogenizar, violentan y excluyen lo diferente, lo diverso. La adolescencia es una etapa de cambios, de construir identidades, y es la escuela uno de los espacios donde podemos trabajar en comunidad con las y los jóvenes, para intentar abrir nuevos caminos hacia relaciones más justas, libres y amorosas.

Según un documento encontrado en la página oficial del municipio de Corregidora: “En términos de educación destaca que los porcentajes más altos de asistencia a las escuelas están entre los 5 y los 15 años de edad.” (Municipio de Corregidora, 2023) Es decir, las niñas, niños y adolescentes (NNA) asisten a la primaria y secundaria.

En el ciclo escolar 2022 - 2023 se asignaron dos grupos con la asignatura de *Tutoría y desarrollo socioemocional* a la investigadora 2 A y 2 D, tal asignatura tiene justamente el objetivo de desarrollar habilidades tanto para el autoconocimiento, como para la convivencia en comunidad, así mismo se trabajaba también la materia de Historia.

En la educación secundaria NNA continúan fortaleciendo aprendizajes en el conocimiento de sí y de los demás, orientados a la construcción de su

identidad y el establecimiento de relaciones asertivas, equitativas e incluyentes, teniendo como base el respeto, el aprecio por la diversidad y la igualdad de género. (Fase 6 educación secundaria De lo humano y lo comunitario, 2023, p. 6)

Al empatarse en varios aspectos de los objetivos de esa materia con este proyecto de intervención educativa se adaptó el taller “Creación artística para la equidad” el cual se había trabajado anteriormente con niñas y niños del municipio de Ezequiel Montes, para ahora trabajarse con estudiantes de secundaria en el espacio de la clase de *Tutoría y educación socioemocional*.

Los retos al implementar este curso-taller no fueron pocos, ya que estaba planeado para 5 sesiones de 4 horas cada una, sin embargo, debido a los horarios que se manejan en las secundarias generales a nivel nacional, esto era imposible ya que se trabajan módulos (clases) de 50 minutos, normalmente para trabajar una disciplina distinta en cada módulo, y la asignatura de *Tutoría y desarrollo socioemocional*, solo se trabaja en un módulo una vez a la semana, sacando un cálculo aproximado son 11 meses de trabajo en un ciclo escolar, por 4 semanas, supuestamente serían 44 sesiones de 50 minutos, sin embargo, esto no es así debido a las suspensiones de clases y de otros diversos factores, que van desde los Consejos Técnicos, cada viernes fin de mes, días festivos marcados en el calendario oficial, juntas sindicales, eventos escolares, etc.

Por lo que en realidad se trabajaron alrededor de 25 sesiones, sin embargo, no se sistematizaron todas las sesiones de la clase de tutoría, solo aquellas en las que se aplicaron las dinámicas y ejercicios que ya estaban diseñados para el taller “Creación artística para la equidad”, a pesar de que no se sistematizaron todas las sesiones de la materia, en todo momento la asignatura de tutoría estuvo diseñada como un espacio para promover el diálogo y la reflexión en torno al autoconocimiento y reflexión para la construcción de relaciones más justas equitativas y diversas.

Como se mencionó en el marco teórico el diálogo basado en el amor, la

humildad y la confianza promueve un pensamiento crítico, y en este mismo sentido Freire (2005) nos dice que el diálogo o la *dialogicidad*⁹ comienza cuando el educador se pregunta que va a dialogar con las y los educandos, es decir, en la búsqueda del contenido programático, es por eso, que desde lo que propone el programa oficial de la asignatura de *Tutoría y educación socioemocional*, se buscaron los espacios para poder recuperar los saberes y sentires de las y los estudiantes y así promover una reflexión y un pensamiento crítico, no impuesto desde arriba, sino razonado y adaptado al contexto.

⁹ Para Freire (2005) la *dialogicidad* es la esencia de la educación como práctica de la libertad, es decir sin diálogo no hay educación libertaria.

IV. Resultados: Recuperando la palabra y experiencia de estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos del trabajo que se realizó, con la autorización de los directivos, así como el consentimiento informado (Anexo 1) de los padres de familia y de los mismos estudiantes que participaron voluntariamente en la investigación, en la Secundaria General Jesús Romero Flores, la investigación comenzó en el ciclo escolar 2022 - 2023 con las y los alumnos de 2°A y 2°D, que eran los grupos asignado a la docente investigadora con la asignatura de *Tutoría y educación socioemocional*, en segundo de secundaria las edades de los estudiantes normalmente son entre los 13 y 14 años, y cada grupo tenía alrededor de 40 alumnos.

No obstante, por distintos motivos de trabajo y principalmente porque la Unidad de Servicios para la Educación Básica (USEBEQ) cortó contratos a las y los docentes 15 días antes de lo previsto en el calendario oficial, el proyecto no se pudo terminar ese ciclo escolar, aunque ya se tenía un avance significativo, y solo se pudo seguir trabajando con el grupo de 2°D que pasó a ser 3°D, en el ciclo escolar 2024 -2025, debido a que las horas de tutoría eran provisionales. Sin embargo, sí se pudo dar continuidad y concluir el proyecto taller *Creación artística para la equidad* en ese ciclo escolar y del cual se obtuvieron las representaciones elaboradas por las y los estudiantes, conformadas a partir de las interpretaciones que se hacen sobre las reflexiones y productos en el taller y que se presentan a continuación.

La palabra y la experiencia de las y los estudiantes se pudo recuperar gracias a una serie de herramientas, como las técnicas descritas en la metodología, entrevistas, encuestas, a la luz de las directrices que se analizaron en el marco teórico.

4.1. Acercamiento a las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores, conociendo sus historias de vida.

Previa autorización de los directivos de la secundaria General Jesús Romero Flores, y teniendo el consentimiento informado de las y los estudiantes, así como de sus madres y padres o tutores. El taller comenzó a trabajarse de acuerdo al cronograma en el ciclo escolar 2022 -2023 en las horas destinadas a la asignatura de Tutoría y educación socioemocional. Debido al corto tiempo de las sesiones, solo alcanzó el tiempo para trabajar una técnica por sesión, incluso a veces se tuvieron que cortar y terminar hasta la siguiente semana o sesión.

En los apartados siguientes se hará un análisis de las técnicas o actividades que se plantearon en la propuesta formativa y los resultados que se obtuvieron.

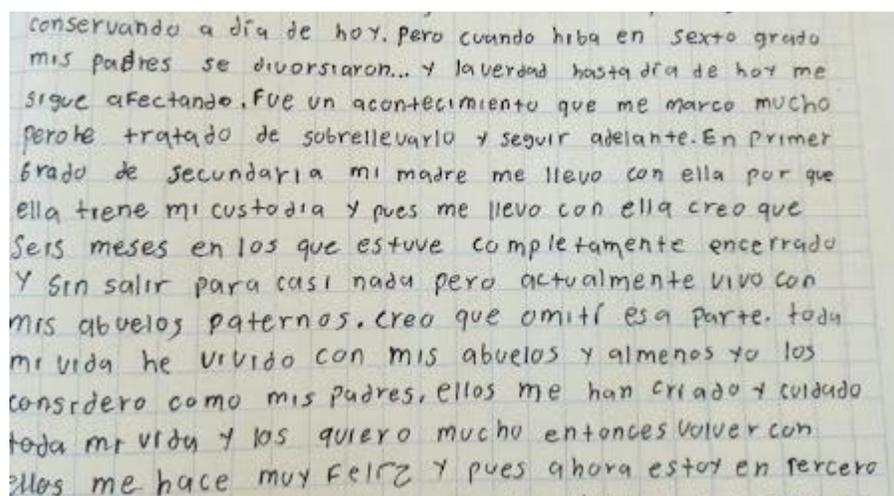
4.1.1 Actividad: Historia de vida.

Se les solicitó a las y los estudiantes que escribieran su historia de vida, para hacer la reflexión de que todos y todas somos sujetos históricos, que tenemos la capacidad de escribir nuestras vidas y dejar huella en el mundo, es decir, de tomar decisiones y de actuar de tal o cual manera ante las diversas situaciones a las que nos enfrenta la vida. La mayoría de las y los alumnos, a pesar de su corta vida ya han vivido eventos importantes, como la separación de sus padres, crisis económicas, la pérdida de algún familiar en la pandemia, noviazgos tormentosos, etc. A continuación, se presentan algunas fotos de fragmentos de las historias de vida que escribieron las y los participantes del taller.

Figura 3. Historia de vida alumna de segundo de secundaria, 13 años.

nací el 17 de Abril del 2009 actualmente tengo 14 años nací en el estado de Querétaro de chiquita estuve en el colegio San Miguel que era escuela mixta kinder para la primaria me matriculé en la Escuela Instituto Martín Lath King Lath mi vida desde kinder y primaria en escuelas de paga todo que los 2 últimos años de primaria se cruzó la pandemia y eso afectó mucho en la economía familiar y para secundaria mi mamá decidió matricarme a una escuela pública en los años a un chico con el que empezó a quedar tiempo después pero esa relación me trajo muchos problemas de salud mental ya que quería controlarme todo lo que hacía y con que me juntaba un punto relevante que me saltó en la edad de 9 años me abrió la frente y me tuvieron que coser y fueron las puntadas actualmente todavía tengo una cicatriz en la edad de 11 años mis papás se separaron y yo me fui a vivir con mi mamá tiempo después mi mamá se juntó con su actual pareja y a la edad de 12 años empezó a distanciarme de papá cosa que a él no le importa actualmente tengo mucha confianza con él pero si nos hablamos y estubo en la secundaria Coral Jesús Pardo & Cía

Figura 4. Fragmento historia de vida alumno de secundaria 14 años.

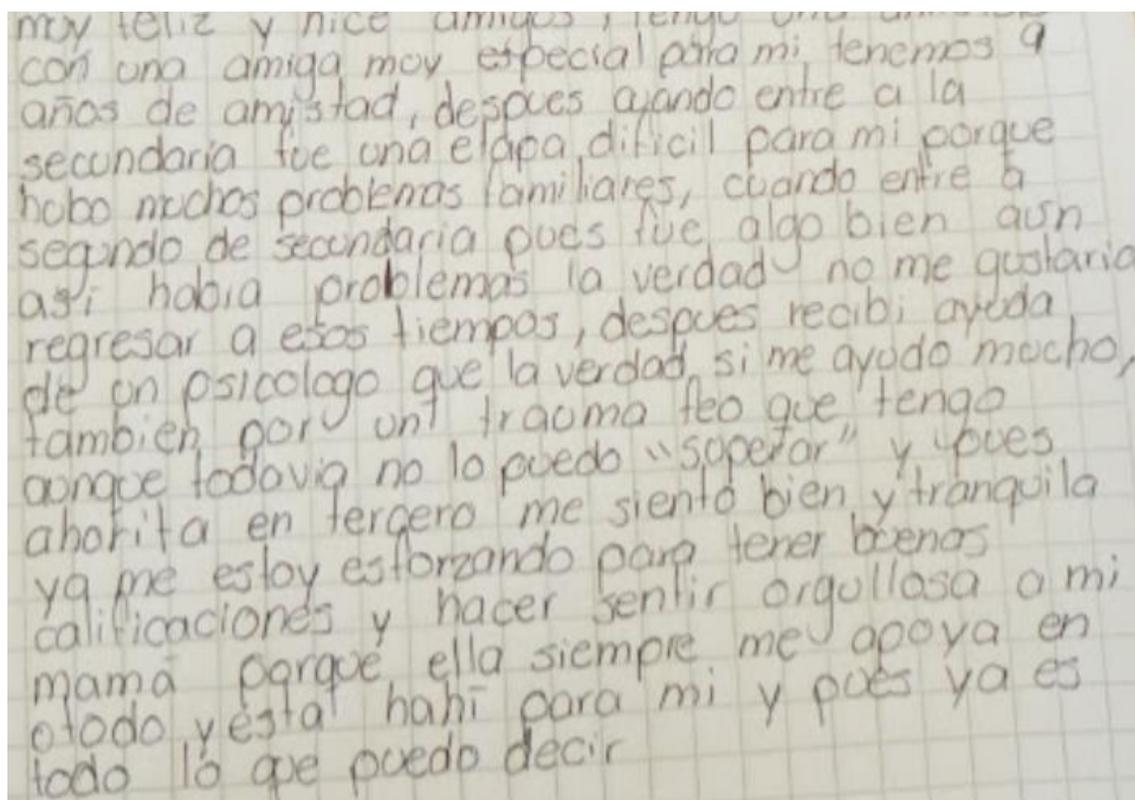


conservando a día de hoy. pero cuando iba en sexto grado mis padres se divorciaron... y la verdad hasta día de hoy me sigue afectando. Fue un acontecimiento que me marco mucho pero he tratado de sobrellevarlo y seguir adelante. En primer grado de secundaria mi madre me llevo con ella por que ella tiene mi custodia y pues me llevo con ella creo que seis meses en los que estuve completamente encerrado y sin salir para casi nada pero actualmente vivo con mis abuelos paternos. creo que omití esa parte. toda mi vida he vivido con mis abuelas y al menos yo los considero como mis padres, ellos me han criado y cuidado toda mi vida y los quiero mucho entonces volver con ellos me hace muy feliz y pues ahora estoy en tercero

En estas dos historias de vida podemos observar el abandono o al menos alejamiento de los padres y madres de sus hijos en ambos casos por un divorcio, aunque en el primer caso la alumna está con su madre, dice que se alejado de su papá y que a él no le importa, y en el otro caso el alumno prefiere estar con sus abuelos paternos ya que son quienes lo han educado y cuidado toda su vida. En otros casos las y los alumnos mencionan que tuvieron problemas familiares o situaciones difíciles por la pandemia como problemas económicos, pero no las describen a detalle, en otra de las historias un alumno menciona “pero no lo quiero contar” y termina su relato diciendo “y después terminó la pandemia y entramos a la secu, hice muy buenos amigos fin.” Alumno 14 años. 2022.

También otra alumna, menciona que tuvo un trauma que aún no ha podido superar, aunque en la redacción de su historia de vida no lo comparte, lo positivo de este caso es que menciona que obtuvo ayuda psicológica.

Figura 5. Fragmento historia de vida, alumna 13 años.

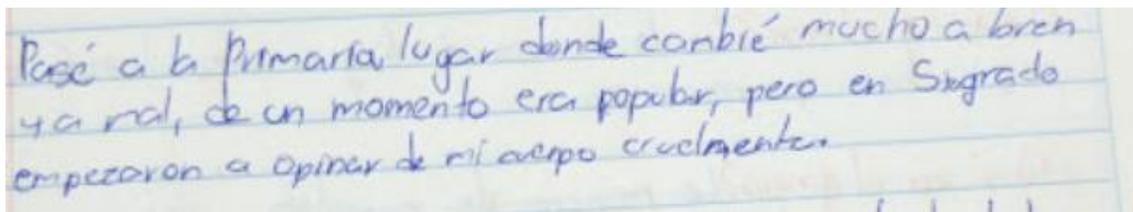


muy feliz y nice amigos, tengo una amiga
con una amiga muy especial para mi, tenemos 9
años de amistad, después cuando entre a la
secundaria fue una etapa difícil para mí porque
hubo muchos problemas familiares, cuando entre a
segundo de secundaria pues fue algo bien aún
así había problemas la verdad no me gustaría
regresar a esos tiempos, después recibí ayuda
de un psicólogo que la verdad sí me ayudó mucho,
también por un trauma feo que tengo
aunque todavía no lo puedo "superar" y pues
ahorita en tercero me siento bien y tranquila
ya me estoy esforzando para tener buenas
calificaciones y hacer sentir orgullosa a mi
mamá porque ella siempre me apoya en
todo y está ahí para mí y pues ya es
todo lo que puedo decir.

Por otro lado, también hubo historias en que las y los alumnos relatan que viven con ambos padres y que se sienten apoyados por ellos, incluso en algunos casos mencionan sus hobbies y sus pasatiempos.

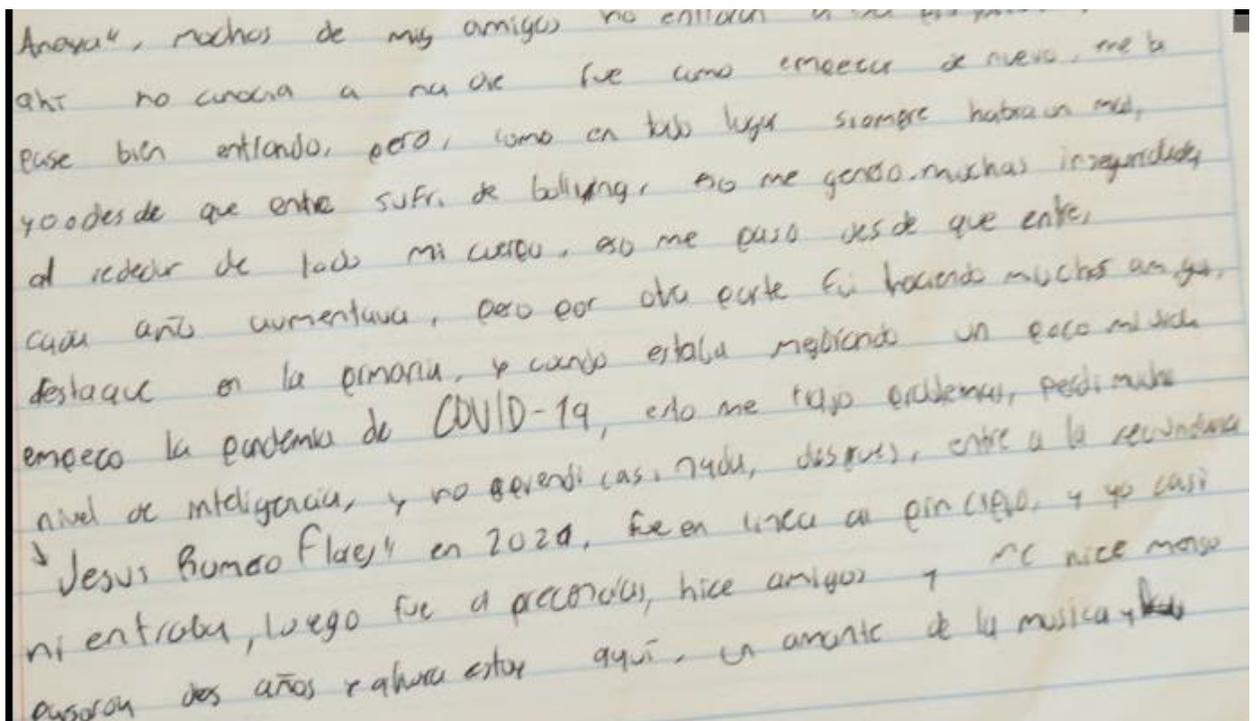
Por otro lado, y ya centrándonos en el problema de la violencia y el acoso que se vive en secundaria también se puede leer en sus relatos como las y los alumnos son molestados con "comentarios crueles" hacia su físico y su cuerpo, al estar en la secundaria las y los alumnos atraviesan por una de las etapas más importantes que es la adolescencia, ya que en ella se construye la identidad y la personalidad, por lo que una autoestima sana es indispensable para su pleno desarrollo tanto personal como social, y el autoestima se construye también en base a lo que los otros nos dicen que somos.

Figura 6. Fragmento historia de vida alumno 14 años.



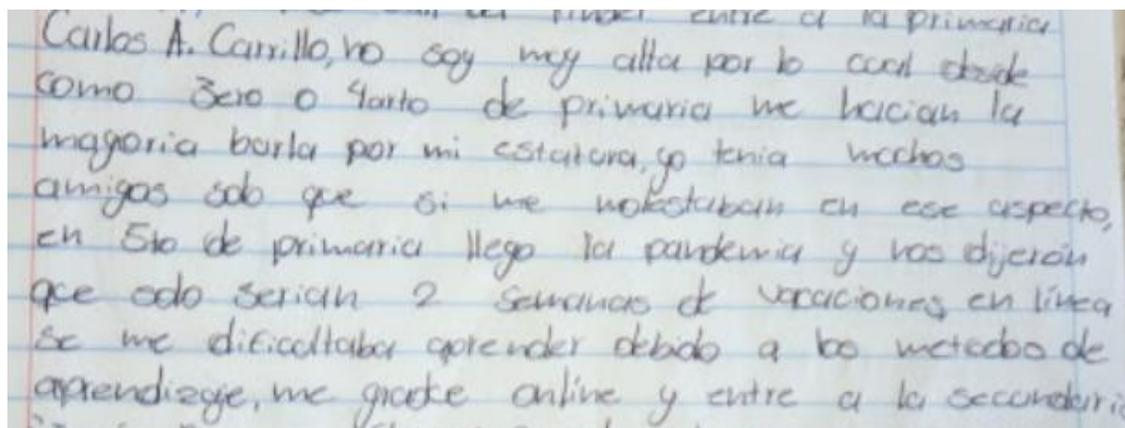
Pasé a la primaria lugar donde crecí mucho a breves y a mal, de un momento era popular, pero en Sagrado empezaron a opinar de mi cuerpo cruelmente.

Figura 7. Fragmento historia de vida, alumna 14 años.



Anaya", muchos de mis amigos no entendían a su familia, ahí no conocía a nadie fue como empezar de nuevo, me la pase bien entiendo, pero, como en todo lugar siempre habra un mal, yo desde que entre sufrí de bullying, eso me generó muchas inseguridades al recibir de todos mi cuerpo, eso me pasó desde que entre, cada año aumentaba, pero por otra parte fui haciendo muchos amigos, destaque en la primaria, y cuando estaba mejorando un poco mi nivel de inteligencia, y no averendi casi nada, después, entre a la secundaria empezó la pandemia de COVID-19, esto me dejó evidencias, perdi mi nivel de inteligencia, y no averendi casi nada, después, entre a la secundaria Jesús Bundo Flores en 2020, fue en línea al principio, y yo casi ni entraba, luego fue al presencial, hice amigos y me hice amigo pasaron dos años y ahora estoy aquí, un amante de la música y

Figura 8. Fragmento historia de vida alumna 14 años.



Carlos A. Carrillo, yo soy muy alta por lo cual desde como 3ero o 4to de primaria me hacían la mayoría burla por mi estatura, yo tenía muchos amigos solo que si me molestaban en ese aspecto, en 5to de primaria llegó la pandemia y vos dijeron que solo serían 2 semanas de vacaciones en línea se me dificultaba aprender debido a los métodos de aprendizaje, me grabe online y entre a la secundaria

Otro factor, o condición que se repite en varios relatos fue la situación de aislamiento social, incluso algunos alumnos y alumnas mencionan que se les dificultaba aprender a distancia o que de plano no aprendieron nada durante ese periodo de aislamiento, lo que nos lleva a reafirmar que somos seres sociales y que es en sociedad, en comunidad donde se llega a ciertas reflexiones y a la construcción del conocimiento. En esa sesión se hizo la reflexión en plenaria de que todas y todos somos sujetos históricos y que podemos literal y metafóricamente escribir nuestras historias de vida, es decir, tenemos el poder de trazar los caminos que decidamos caminar. Como se mencionó en el marco teórico los seres humanos son natalidad (acción, libertad y posibilidad de inicio), tenemos esa capacidad de construir de crear realidades, por eso es importante reflexionar sobre la propia vida, para el conocimiento y aceptación de sí mismo y a la vez reflexionar el poder de acción que cada ser humano tiene.

En este apartado podemos observar que las condiciones de vida de las y los alumnos no son fáciles, así mismo ellos al escribir su Historia, al recuperar su palabra como diría Freire están dando un primer paso en el proceso de acción – reflexión, la acción de escribir sus historias los lleva a reflexionar en su entorno y en las decisiones que ellas y ellos mismos han tomado.

4.2 Primeras reflexiones en torno a sí mismos y el manejo de las emociones.

También se llevaron a cabo otras sesiones en las que se trabajó el autoconocimiento, porque, los seres humanos primero necesitan conocerse a sí mismos, reconocer sus emociones y sus formas de actuar ante estas, para manejarlas de la manera asertiva y así poder para así poder convivir en sociedad, es decir, primero se necesita una relación sana consigo mismo para después poder construir relaciones pacíficas con las y los demás.

4.2.1 Actividad ¿Quién soy yo?

Esta actividad de autoconocimiento consistió en hacer un autorretrato y escribir algunas cualidades y áreas de oportunidad alrededor del mismo, así como metas a futuro.

Figura 9. Autorretrato alumno 14 años

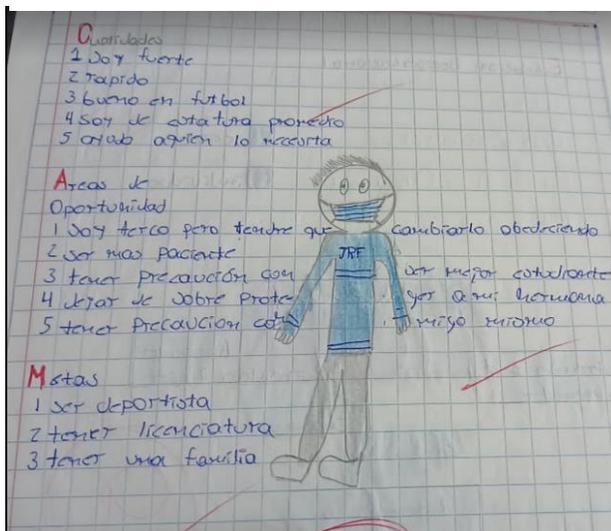


Figura 10. Autorretrato alumna 14 años.



En las fotos anteriores podemos observar 2 ejemplos, pero a continuación se muestra una tabla donde se escriben las respuestas o ideas que más repitieron las y los alumnos, respecto a sus cualidades y áreas de oportunidad, en el primer rubro fueron muy variadas las respuestas, por otro lado, en las áreas de oportunidad se

rescata lo que más se repitió y en la mayoría de los casos fue “ser más paciente”, o “ser menos enojón”, “controlar mi carácter”.

Tabla 5. Resultados generales que hacen las y los alumnos a cerca de sus cualidades y áreas de oportunidad.

Cualidades	Áreas de oportunidad
<ul style="list-style-type: none"> - Bueno en deportes - Bueno/a dibujando - Buena amiga - Bueno/a en la escuela - Ayudo en lo que puedo - Bueno en los videojuegos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser más paciente - Mejorar calificaciones, ser más cumplido/a en la escuela - Ser menos enojón - Controlar mi carácter - Mejorar mi autoestima - Expresarme con respeto - Ser menos grosero

Lo anterior nos demuestra que las y los alumnos están reconociendo su falta de paciencia, es decir, su falta de autocontrol cuando alguna situación les molesta, lo cual es muy importante para esta investigación, porque el autocontrol es indispensable para evitar situaciones de violencia, las y los alumnos están dando el primer paso, llegando a un pensamiento crítico (Freire, 1970), sobre su propia conducta y forma de actuar.

En ese sentido la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque territorial en su Fichero de actividades didácticas Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela (2022) que el

desarrollo de competencias socioemocionales contribuye a la disminución de conductas violentas, la mejora del autoestima y el logro de los aprendizajes y enumera 6 de estas competencias que son: Autoconciencia emocional, regulación emocional (autocontrol), autoestima, empatía, asertividad y resolución de conflictos.

4.2.2 Actividad: MATEA

La dinámica llamada “MATEA” en la que se trabajan las 5 emociones básicas: Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo y Amor, se trabajó de la siguiente manera primero se escriben estos 5 sentimientos en forma de lista y se les dijo que los anotarán en su libreta dándole un valor del 1 al 5, siendo el 1 la emoción que más expresan, es decir, la que más demuestran, con sus expresiones con sus acciones, etc. se les dio unos minutos para hacerlo de manera individual en su libreta y luego compartirlo en plenaria, para hacer un cálculo de cuáles son las emociones que más expresan y las que menos expresan. A continuación, se muestra una tabla con los resultados obtenidos de 29 alumnas y alumnos que participaron en esta dinámica.

Tabla 6. Resultados obtenidos de la actividad MATEA (Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo Amor).

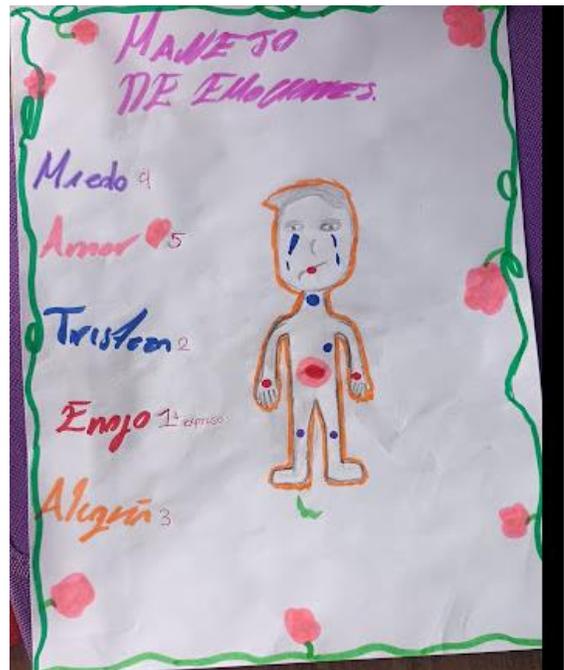
Emoción	(la que más se expresa) 1	(se expresa) 2	(medio se expresa) 3	(casi no se expresa) 4	(la que menos se expresa) 5
Miedo	1	0	7	8	13
Alegría	18	5	2	1	3
Tristeza	3	8	5	6	7
Enojo	6	9	7	6	1
Amor	1	7	8	8	5

Como podemos observar en esta tabla la emoción que más se expresa en este grupo de estudiantes es la alegría y la que menos se expresa es el miedo, la tristeza fue algo muy singular ya que no tiene una clara inclinación hacia ningún lado realmente está muy distribuida, el enojo es una de las emociones que también se expresa bastante, tal vez no en primer lugar, pero a nivel grupal si podríamos colocar el enojo en un segundo lugar y el amor quedó en un lugar intermedio.

Figura 11. Ejercicio MATEA alumna 13 años.



Figura 12. Ejercicio MATEA alumno 14 años.



También se les solicitó asignarle un color a la emoción, el color que ellos y ellas consideraran que era esa emoción y colocarlo en la parte del cuerpo en que la sienten, es decir, a veces la tristeza se siente como un nudo en la garganta, la alegría a veces en la boca porque te dan ganas de sonreír o en todo el cuerpo porque se quiere bailar, brincar de alegría, el miedo en las rodillas o en el estómago, etc, que cada quien la colocó donde la sintiera, solo con el objetivo de identificarlas.

Después de ver los resultados que se comparten en plenaria se hace una reflexión grupal, en la que se comenta que culturalmente se nos ha enseñado que

hay emociones positivas y negativas, como la alegría se le considera positiva y a la tristeza y el enojo negativas, sin embargo, las emociones no son buenas ni malas son parte del inherente de los seres humanos, son algo natural, por lo tanto, es importante conocerlas y reconocerlas, porque lo importante es cómo se actúa ante ellas, por ejemplo, con la alegría no hay problemas porque siempre se ha considerado positiva y como vimos la mayoría de las y los participantes la expresan libremente, sin embargo, el miedo y el enojo se han considerado como negativas y lo relevante no es la emoción en sí, sino como reaccionamos ante ella, y lo más importante es expresarla sin lastimar a nadie, ni a los demás ni así mismos.

Por ejemplo, el enojo nos hace poner límites cuando alguien los sobre pasa, pero hay que ser asertivo/as y decir adecuadamente el motivo del enojo, para poner límites, pero sin sobre pasar a las y los de los demás, el miedo que también es una emoción que socialmente se considera negativa, pero puede salvarte la vida en casos extremos, es necesario analizar la situación y ver si es un miedo real que pone en peligro la integridad física y/o moral, por ejemplo la invitación a un reto peligroso o a una pelea, o un miedo sin justificación como pasar a exponer enfrente del salón, situación en la que mi integridad física está a salvo, de hecho varias veces en el taller se llegó a la conclusión que lo más importante del manejo de emociones es: salvaguardar tanto la integridad física propia como la de las personas que nos rodean.

4.2.3 Actividad: El alienígena (Distinguir los conceptos sexo y género)

Posteriormente para abordar el tema de los roles tradicionales de género se utilizó una técnica llamada el alienígena, la cual consiste en que el facilitador o facilitadora asume el papel de un ser de otro planeta, alguien que no conoce a los hombres y a las mujeres, no sabe cómo es su físico y su comportamiento, las y los participantes tienen que ir nombrando esas características para que quien guía la dinámica lo vaya escribiendo y o dibujando en el pizarrón, este fue el resultado en el grupo de 2 D.

Figura 13. dinámica “el alienígena” aplicada al grupo de 2D.

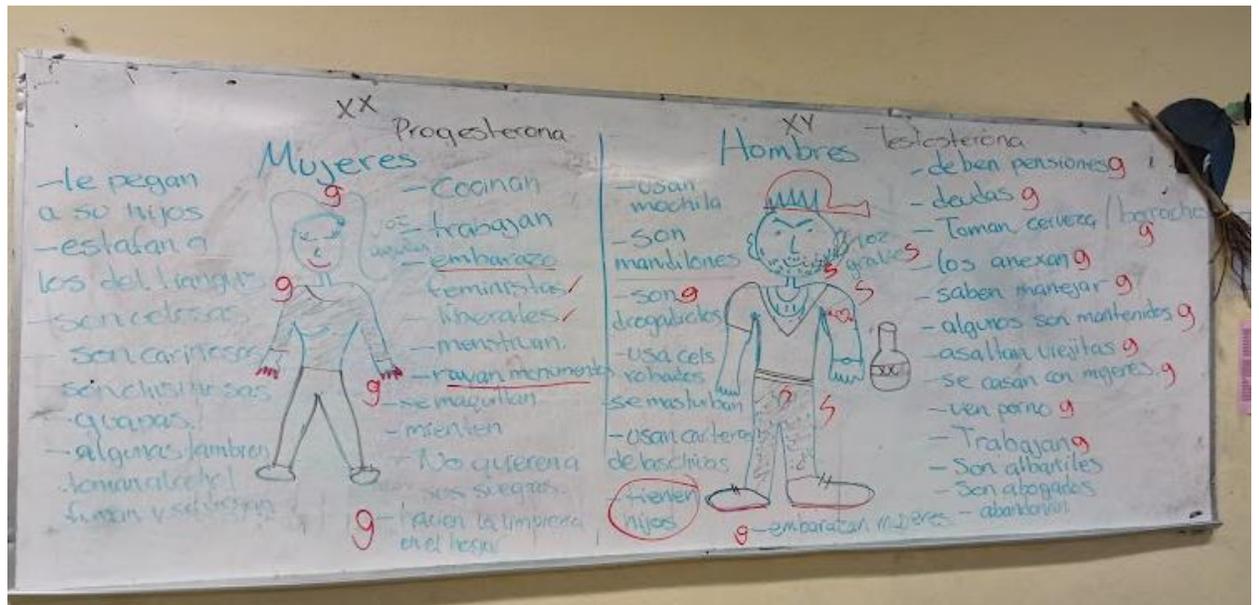


Tabla 7. Cualidades, conductas y actitudes que dijeron de los hombres.

Características positivas	Características negativas	Ocupaciones	Poco convencionales
Trabajan	-son drogadictos -usan celulares robados -deben pensiones -Toman cerveza -abandonan -asaltan viejitas - los anexan -algunos son mantenidos	Son abogados Son albañiles	- Ven porno - Son mandilones

Tabla 8. Cualidades, conductas y actitudes que dijeron de las mujeres.

Características positivas	Características negativas	Ocupaciones	Poco convencionales
-son cariñosas -guapas	-Les pegan a sus hijos -estafan a los del tianguis -son celosas -son chismosas -Algunas también toman alcohol, fuman y se drogan. -mienten	Hacen limpieza en el hogar Cocinan Trabajan	-Feministas -Liberales -Rayan monumentos -No quieren a sus suegras

En estas tablas se puede observar que la mayoría de las características son negativas tanto para hombres como para mujeres y también se podría decir que se han desdibujado un poco, solo un poco los roles tradicionales de género, pero para una cuestión negativa, es decir, como se explicó en el capítulo 2, lo femenino históricamente ha sido excluido y poco valorado, por lo que muchas mujeres han adoptado roles masculinos, para sentirse más fuertes, para sentirse tomadas en cuenta o incluso para no ser lastimadas, porque en un mundo donde todo es dominado y controlado con la violencia pareciera ser que es el único camino.

No obstante, no hay que olvidar que precisamente ahí en amor, en el cariño en el cuidado de las y los demás es donde reside la fuerza de esta propuesta de una educación liberadora y una educación para la paz, en esos atributos femeninos tan poderosos, pero a la vez tan poco valorados.

Por otro lado, se puede decir que se han desdibujado un poco, solo un poco

los roles de género, porque esta dinámica se ha aplicado varias veces a lo largo de mi ejercicio profesional y es realmente de sorprender la cantidad de adjetivos negativos para ambos sexos. En un intento de comparación se recuperó la sistematización que se hizo de esta misma dinámica en 2015 en el Albergue escolar de Villa Progreso, Ezequiel Montes Querétaro, y los resultados fueron muy distintos, además de que hay más adjetivos positivos se marcan más los roles tradicionales de género.

Tabla 9. *Cualidades, conductas y actitudes que dijeron las y los niños del albergue escolar de Villa Progreso Ezequiel Montes de los hombres.*

Características positivas	Características negativas	Ocupaciones	Poco convencionales
Caballerosos, honestos, amables, responsables con sus hijos y esposas, más habladores, más participativos. Son fuertes	Son traviesos, borrachos, drogadictos, peleoneros, son conflictivos	Trabajan en el rancho, juegan futbol, estudian, trabajan de electricistas, manejan taxis,	Son vanidosos, son apapachados, pueden ser altos o chaparros

Tabla 10. *Cualidades, conductas y actitudes que dijeron las y los niños del albergue escolar de Villa Progreso Ezequiel Montes de los hombres.*

Características positivas	Características negativas	Ocupaciones	Poco convencionales
Son responsables con sus hijos, son bonitas, son	Son regañonas, son chismosas, algunas les pegan	Hacen la comida a sus esposos, hacer el quehacer	Amamantan Vulnerables Menstrúan

cuidadasas, son cariñosas, son coquetas, son generosas y educadas, son honestas,	a sus esposos ¹⁰ , nos engañan (refiriéndose al género masculino traicionado por ellas),	de la casa, les gusta lavar la ropa, estudian, ir por el mandado, les gustan los deportes, trabajan	Se embarazan, unas son delgadas y otras gorditas, cuando las golpean se van a otra casa, se rasuran
---	--	--	---

Sería mucho atrevimiento llegar a una conclusión de a qué se deben estas diferencias, sí es que son por le edad, ya que en los albergues las niñas y niñas que participaron tenían edades entre 8 a 11 años y en la secundaria de 13 a 14 años, o por el contexto violento, que es poco probable porque las y los niños del albergue también vivían en contextos muy violentos de hecho muchos de ellos y ellas estaba canalizados por el DIF a ese lugar debido a que vivían ciertas situaciones de violencia en sus hogares, pero se puede considerar como un factor que la lucha por la igualdad de género se ha convertido en una lucha de poder, y de un poder masculino no de un poder femenino, sin embargo, como se aclaró al principio de este párrafo sería mucho atrevimiento llegar a una conclusión, por lo que sólo queda como mera observación y punto de comparación.

4.3. Conociendo el contexto; donde se desarrollan las y los adolescentes de la Secundaria General Jesús Romero Flores.

Para conocer el contexto social donde se desarrollan las y los adolescentes se tenían planeadas otras técnicas, no obstante, sólo se pudo aplicar una de las que se tenían planeadas con los grupos de 2° A y 2° D, porque fue cuando se acabó el ciclo escolar y se tuvo que dejar en pausa el proyecto de investigación por un par de meses.

¹⁰ Es poco común que hayan dicho que las mujeres les pegan a sus esposos y no que los hombres les pegan a sus esposas,

4.3.1 Actividad: *Violencia en mi entorno*

Para trabajar la siguiente técnica titulada *Violencia en mi entorno*, se les pidió a las y los alumnos trabajar en equipo, el primer criterio de selección de los equipos fue por afinidad, es decir, ellas y ellos escogieron a los integrantes de sus equipos, y el segundo criterio para formar los equipos es que pertenecieran a la misma comunidad o colonia, la gran mayoría de estudiantes residen en Santa Bárbara, pero también hay algunos que viven en la Negreta, colonias del municipio de Corregidora, Querétaro. Las indicaciones para esta dinámica fueron que realizarán un croquis o mapa de su comunidad donde identificarán las zonas seguras y las inseguras, es importante mencionar que para el desarrollo de esta dinámica se ocuparon 4 módulos de 50 minutos, debido a que, si tomó su tiempo primero, hacer los equipos, una vez que ya estaban conformados, en lo que trazaban las calles en lo que se ponían de acuerdo etc. Y posteriormente pasaron a exponer sus mapas. A continuación, se muestran algunas evidencias de esta dinámica.

Figura 14. Equipo 1 haciendo su croquis



Figura 15. Equipo 2 haciendo su croquis

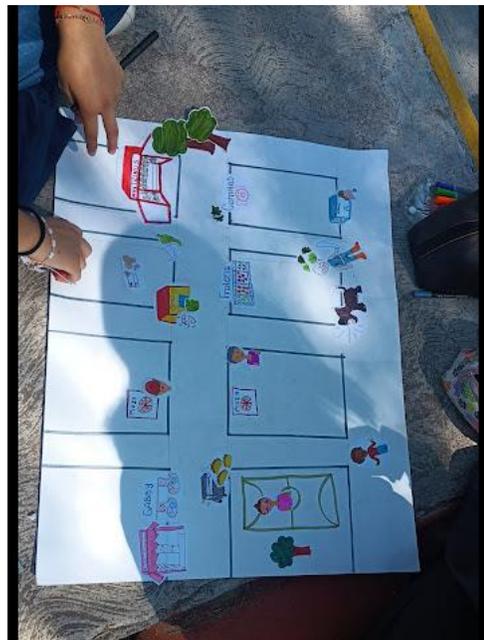


Figura 16. Croquis 1 de la colonia Santa Barbara, Corregidora Qro.

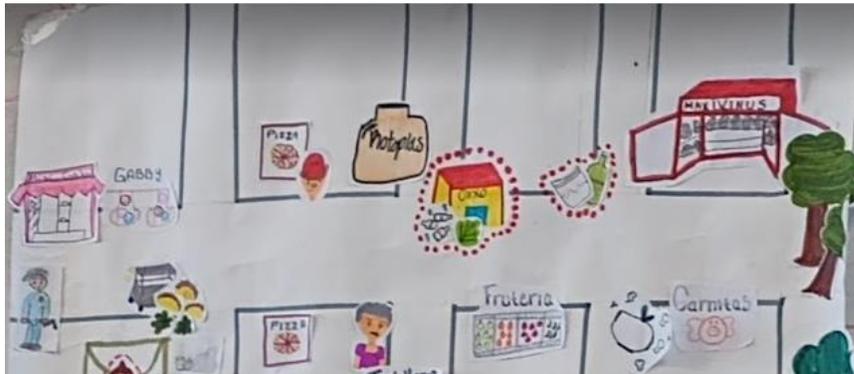


Figura 17. Croquis 1 de la comunidad de la Negra, Corregidora, Qro.



Figura 18. Croquis 2 Colonia Santa Bárbara Corregidora. Qro.

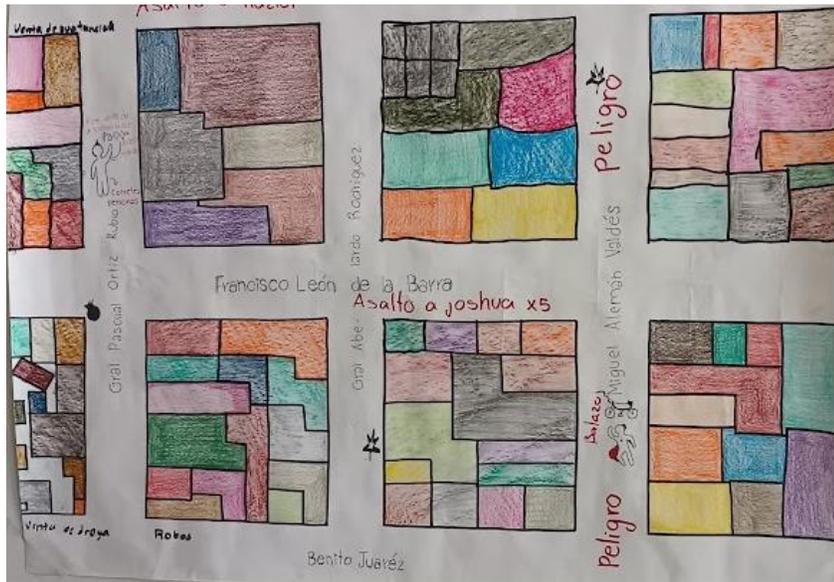


Figura 19. Croquis 3 Colonia Santa Bárbara Corregidora. Qro.

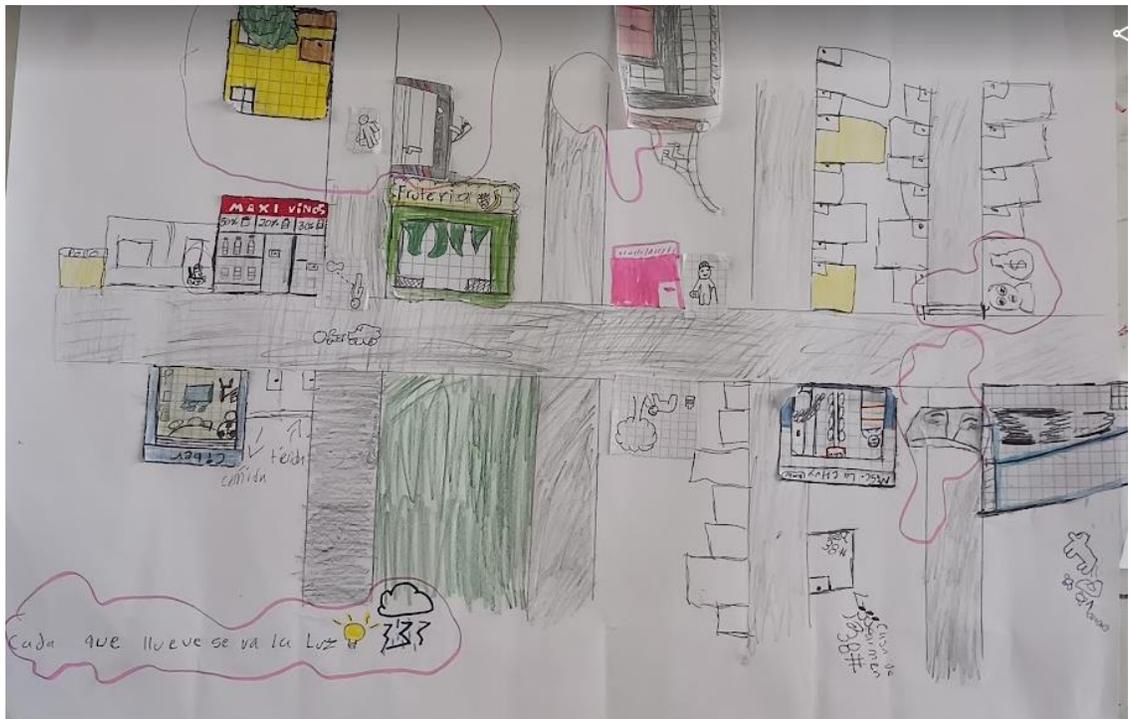


Figura 20. Croquis 4 Colonia Santa Bárbara Corregidora. Qro.



Esta fue una de las dinámicas más interesantes y con resultados más impactantes, ya que como se puede observar en los dibujos, y lo que dijeron en las exposiciones las y los adolescentes, es que en verdad viven en contextos muy violentos. En los dibujos podemos observar, que las y los alumnos identifican las calles peligrosas, ya sea porque los han asaltado, o porque saben dónde venden drogas, en todos los dibujos podemos observar que identifican perfectamente donde venden estas sustancias, incluso en un dibujo escriben “venta de sustancias de dudosa legalidad”, en otro dibujo ponen a una chica que se está inyectando, con ojeras y la mirada perdida, así como muchas plantitas verdes, que según lo que explicaron eran hojas de “marihuana”, por otro lado dibujaron por lo menos en dos ocasiones arma de fuego. El croquis 4 fue menos serio ya que usan un tono paródico o escriben cosas que no se les solicitaron, no obstante, también demuestran los peligros que existen en la colonia, y de cierta manera reflejan la realidad que viven ahí.

Figura 21. Acercamiento al croquis 2 de Santa Bárbara.

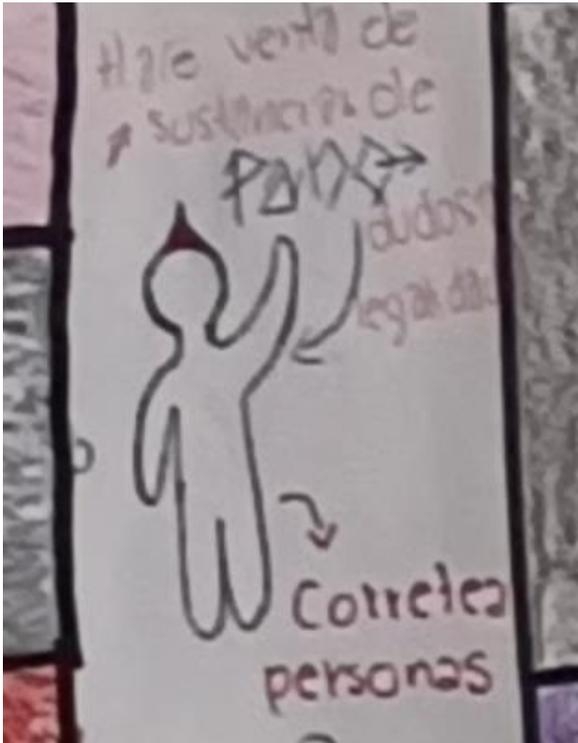


Figura 22. Acercamiento al croquis 1 de Santa Bárbara.



Como se puede observar en sus croquis de las comunidades, varias veces dibujan armas ya sea de fuego o blancas (navajas), y eso se completó con sus relatos al respecto, en los que contaron no sólo que les ha tocado escuchar balazos o leyendas urbanas de que matan a alguien, sino que un par de alumnos han presenciado incluso los cuerpos en la calle, después de ocurridos los actos más extremos de violencia que podemos considerar, como lo son asesinatos a mano armada. En esta dinámica la reflexión que se hizo fue la importancia de tener objetivos y metas claras en la vida para no caer en las adicciones. Las y los alumnos reconocen el daño que hacen, lo demuestran con sus dibujos y con sus relatos, ellas y ellos ven de primera mano cuales son las consecuencias de caer en las adicciones. Por otro lado, uno de los relatos más importantes fue el de los *totos* que es una banda, no quedó muy claro sí del crimen organizado o narcomenudista, pero la historia que contaron fue que otra *banda* un día fue a matar al *toto mayor*, de hecho, fue uno de los dibujos que hicieron y comentaron que fue a pleno día y que

luego los *totos chiquitos* fueron a vengarse de quien había matado al *toto mayor* y pues hubo varios muertos por esa pelea entre bandas, entonces también reconocen los peligros de meterse en bandas, y la reflexión final fue que la violencia solo genera más violencia, por eso lo mejor es prevenirla desde un principio.

Esta fue una de las últimas sesiones que alcanzaron a trabajarse en el ciclo escolar 2022-2023, aunque se tenía planeado trabajar los últimos 15 días ese ciclo en cierre del taller *Creación artística para la equidad*, no se pudo debido a que la USEBQ cortó los contratos el 30 de junio de 2023, aunque el calendario oficial marcaba el último día de clases el 18 de julio de 2023.

4.4 Retomando el autoconocimiento y el manejo de emociones

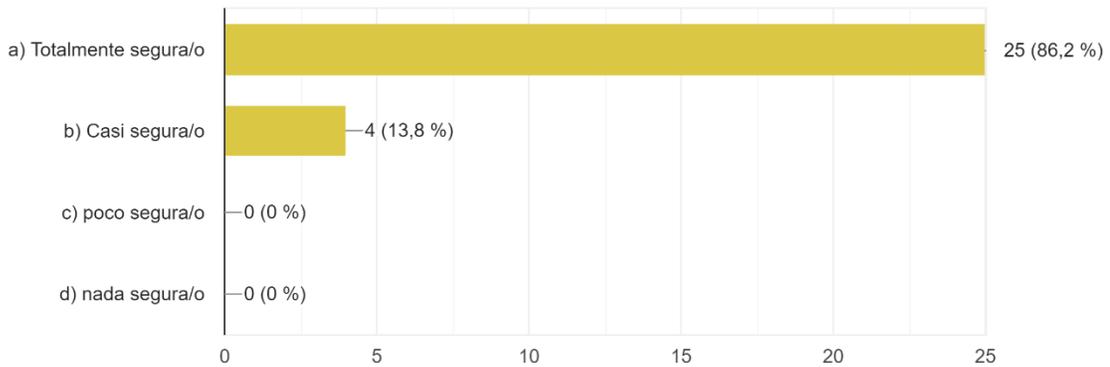
Al entrar al ciclo escolar 2023 -2024, ya no se pudo trabajar con los dos grupos, sólo se continuó trabajando con lo que ahora sería el grupo de 3D, con quienes ya se había establecido una buena relación de confianza y afinidad, por lo que se les invitó de manera voluntaria a hacer una encuesta de inicio respecto a la violencia, no obstante, es importante mencionar que ya no se trabajó en la materia de tutoría, ya que esa era una hora interina (provisional) que no se pudo volver a asignar a la docente investigadora debido al cierre de grupos y reacomodo de docentes de base en las escuelas secundarias generales del estado de Querétaro.

Por lo anterior con permiso de la dirección de la Secundaria General Jesús Romero Flores y el consentimiento informado de las y los alumnos el taller se trabajó en algunos de los módulos destinados para la asignatura de historia, la cual se trabaja 4 veces a la semana. De 35 alumnas y alumnos que aparecen en lista oficial, 29 contestaron la encuesta, 15 mujeres, 14 varones. Hay alumnos que decidieron no participar incluso en algunas otras dinámicas, no obstante, siempre fue una invitación, se les aclaró que nada era obligatorio y que, por supuesto el hecho de que no participarán no afectaría su calificación, una vez dejando en claro esta situación se procede a revisar los resultados de la encuesta de inicio.

Figura 23. Pregunta 1.- ¿Qué tan segura/o te sientes en tu casa?

1.- ¿Qué tan segura/o te sientes en tu casa (libre de cualquier tipo de violencia)?

29 respuestas

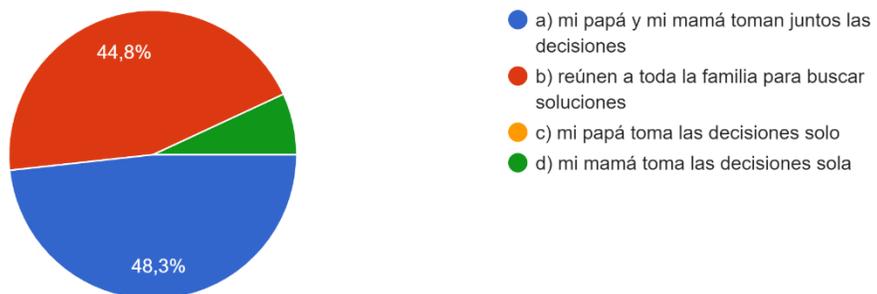


Como podemos observar el 86.2% de las y los alumnos de este grupo se sienten totalmente seguros, solo 4, el 13.8% dijo que casi seguro y nadie contestó que poco o nada seguro, es decir, en general podríamos decir que se encuentran en ambientes poco violentos, o que aún no reconocen todos los tipos de violencia.

Figura 24. Pregunta 2.- ¿Cómo se resuelven los problemas en tu familia?

2.- ¿cómo se resuelven los problemas en tu familia?

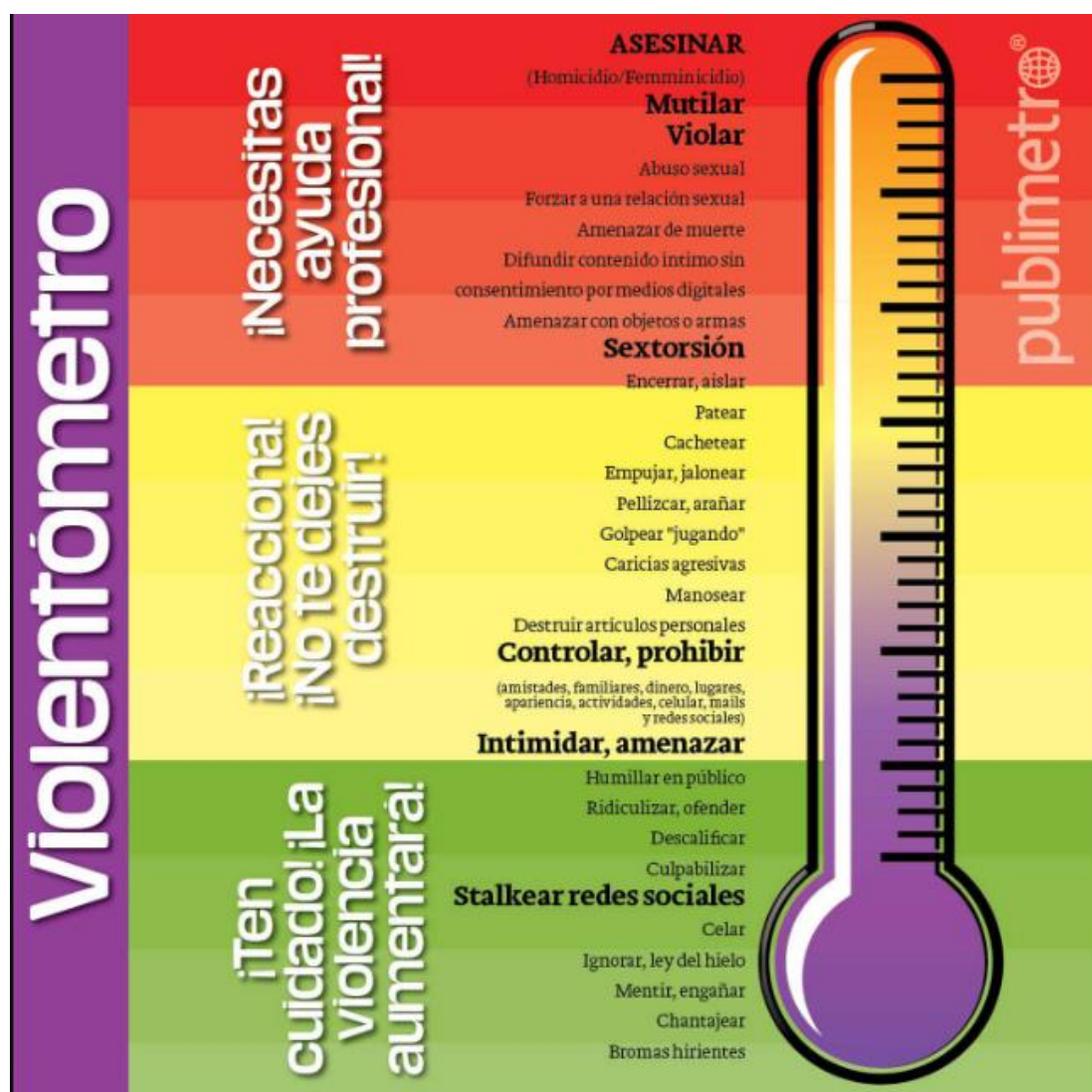
29 respuestas



De la gráfica anterior podemos observar que en la mayoría de las familias la toma de decisiones es o comunitaria o en pareja, solo el 6.9% contestó que la mamá toma las decisiones sola, lo que puede ser que sea un hogar donde el padre se encuentre ausente.

Antes de que se hicieran las preguntas respecto a su percepción de violencia se adjuntó la siguiente imagen y se les solicitó observarla y analizarla antes de responder.

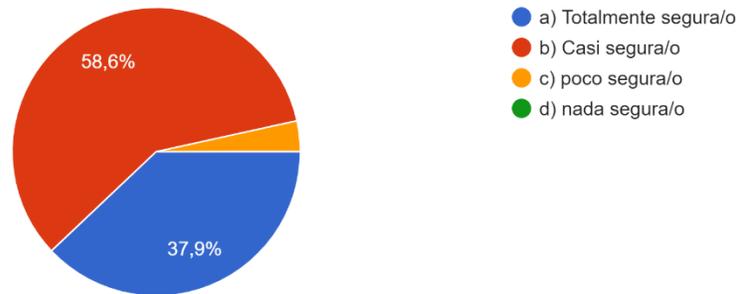
Figura 25. Violentómetro



Nota: tomado de Publimetro, 2022

Figura 26. Pregunta 3.- ¿Qué tan segura/o te sientes en la escuela?

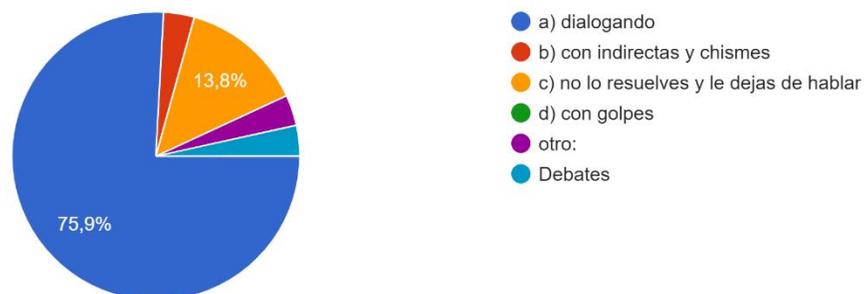
3.- ¿Qué tan segura/o te sientes en la escuela (libre de cualquier tipo de violencia)?
29 respuestas



Como podemos observar en esta gráfica casi el 60% de las y los alumnos contestaron que se sienten casi seguros, lo que implica que en la escuela se sienten algo violentados, tal vez sea por las bromas y las burlas principalmente, que es la forma más común de violencia que encontramos en las escuelas, el otro 37.9% contestó que se siente totalmente seguro/a y solo un 3.5% equivalente a una persona contestó que poco seguro.

Figura 27. Pregunta 4.- ¿Cómo resuelves los conflictos en la escuela con tus compañeros y compañeras?

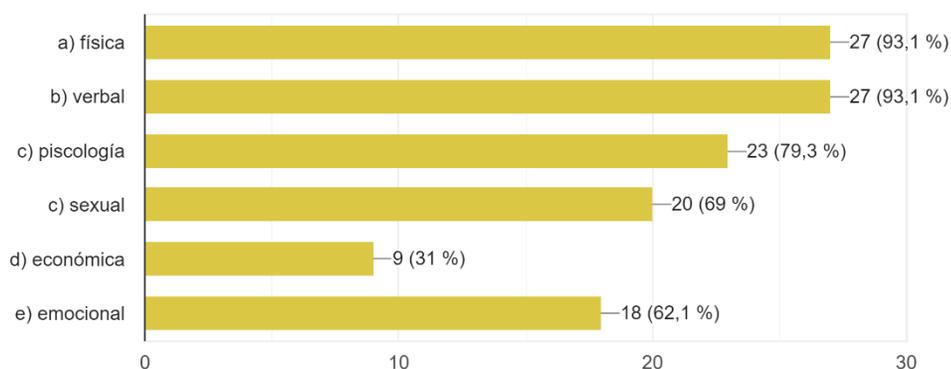
4.- ¿cómo resuelves los conflictos en la escuela con tus compañeros y compañeras?
29 respuestas



Según esta gráfica el 75.9% los resuelve dialogando, y un 13.8%, no los resuelve y simplemente se dejan de hablar, los porcentajes más bajos con indirectas y chismes, y otros, pero es importante destacar que nadie escogió la respuesta: con golpes, y haciendo un recuento de la experiencia docente en esta escuela han sido muy pocas las peleas que se han suscitado al interior de la Secundaria General Jesús Romero Flores turno matutino.

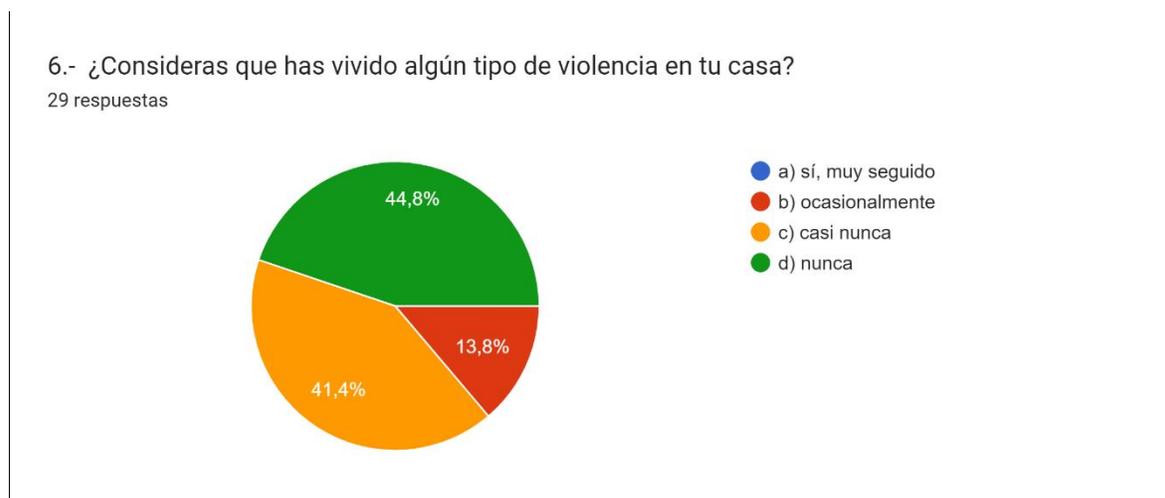
Figura 28. Pregunta 5.- ¿Qué tipos de violencia conoces?

5.- ¿Qué tipos de violencia conoces (puedes escoger los incisos que quieras)?
29 respuestas



En esta gráfica podemos observar claramente como las violencias que más identifican son la física y la verbal, siendo 27 de 29 alumnas y alumnos quienes las identifican. Por otro lado, las que menos identificaron fue la violencia económica, seguida de la sexual, es comprensible que casi no se identifique la violencia económica porque pocas veces o casi nunca es nombrada en los medios de comunicación, sin embargo, llama la atención que solo 20 alumnos identifique la violencia sexual, siendo que esa sí es de las más reconocidas en los medios de comunicación, incluso en series, novelas, películas etc. Y es a lo que tienen acceso más directamente.

Figura 29. Pregunta 6.- ¿Consideras que has vivido algún tipo de violencia en tu casa?

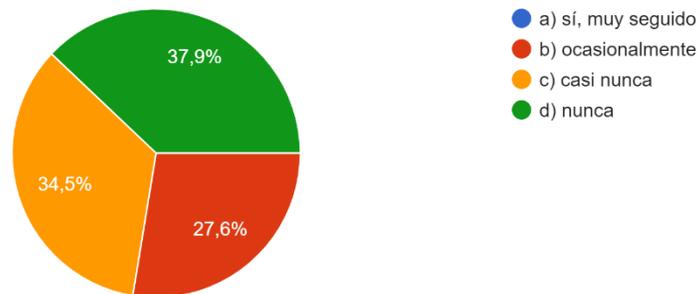


En esta pregunta sólo un 44.8% de las y los alumnos consideran que han vivido algún tipo de violencia en su casa, un 41.4% que casi nunca y 13.8% que ocasionalmente, aunque nadie contesta que muy seguido, si es importante destacar que el 55.2% sí se ha sentido violentado/a en su casa, al menos alguna vez, tal vez pueden ser solo gritos y regaños o incluso insultos. Algunos alumnos y alumnas comentaron en las clases eso, que a veces sus papás y/o mamás los regañan con palabras altisonantes.

Figura 30. Pregunta 7.- ¿Consideras que has vivido algún tipo de violencia en la escuela?

7.- Tomando en cuenta la imagen anterior del violentometro ¿consideras que has vivido algún tipo de violencia en la escuela?

29 respuestas

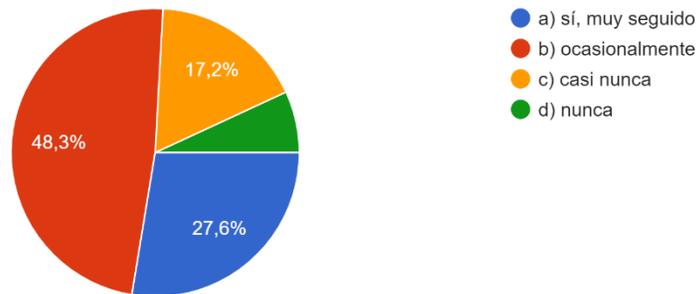


Esta es una de las preguntas más interesantes para esta investigación, ya que solo un 37.9% de las y los alumnos encuestados consideran que nunca han vivido ningún tipo de violencia, pero el 62.1%, si se ha sentido violentado/a dentro de la escuela, aunque nadie contestó que sí muy seguido, pero como vimos en las historias de vida, si hay alumno/as que reciben críticas o burlas por su cuerpo y por su forma de ser simplemente.

Figura 31. Pregunta 8.- ¿Consideras que el personal de la escuela te ayuda a resolver conflictos?

8.- ¿Consideras que el personal de la escuela (docentes, prefectos, directivos) te ayudan a resolver conflictos?

29 respuestas

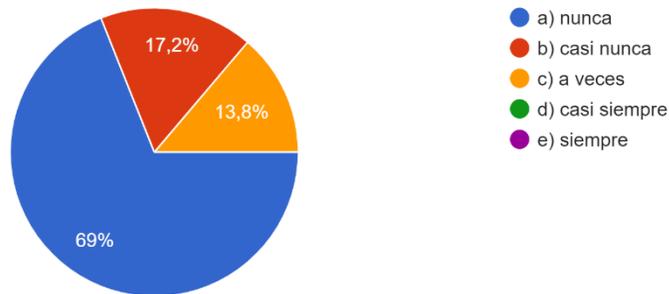


En esta gráfica podemos observar que la mayoría de las y los alumnos dicen que ocasionalmente el personal de la escuela los ayuda, el 27.6%, dice que sí muy seguido y solo el 18.7% dice que casi nunca o nunca se les ayuda a resolver sus problemas, es decir, que sí hay un porcentaje de alumnos y alumnas que se sienten ignorados o poco escuchados por el personal de la escuela, lo cual es importante, para que todo el personal de la escuela tome más en cuenta las necesidades de las y los alumnos.

Figura 32. Pregunta 9.- *¿Alguna vez te has sentido discriminada/o ó excluido por tu sexo?*

9.- ¿alguna vez te has sentido discriminada/a o excluido por tu sexo (es decir por ser hombre o mujer)

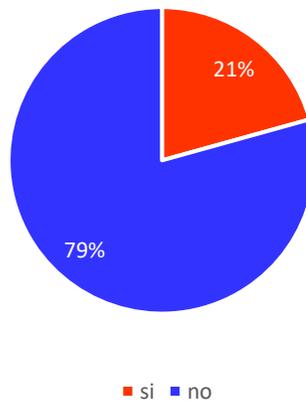
29 respuestas



Un 69% de las y los alumnos dicen que nunca se han sentido discriminado/as por su sexo, es decir, no sienten que haya un trato diferente si se es hombre o mujer, pero un 31% podríamos deducir que al menos una vez ha sentido un trato diferente hacia su persona por su sexo.

Figura 33. Pregunta 10.- *¿alguna vez te has sentido discriminado /a o excluido por tu género?*

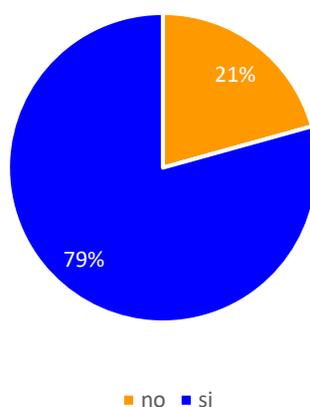
10.- ¿alguna vez te has sentido discriminado/a o excluido por tu género (es decir por actuar de manera femenina, masculina u otra)?



En la gráfica anterior se observa claramente como la gran mayoría de las y los alumnos dicen que no se ha sentido discriminados por su género, es decir, por su forma de actuar, pero un 21% que equivale a seis estudiantes sí ha sentido ese tipo de discriminación.

Figura 34. *Pregunta 11.- ¿Consideras que existe equidad de género (en tu entorno inmediato, familia, escuela, amigos, comunidad)?*

11. ¿Consideras que existe equidad de género (en tu entorno inmediato, familia, escuela, amigos, comunidad)?



Para este reactivo es importante aclarar que en el cuestionario en google forms, que se le aplicó a las y los alumnos de este grupo la pregunta venía así: 11.- Teniendo en cuenta que el gobierno de México define equidad de género como: El conjunto de reglas que permiten la igualdad de participación de hombres y mujeres en su medio organizacional y social con un valor superior a las establecidas tradicionalmente, evitando con ello la implantación de estereotipos o discriminación. Situación en la que todos los seres humanos son libres de desarrollar sus capacidades personales y tomar decisiones sin las limitaciones impuestas por los roles tradicionales, y en la que se tienen en cuenta, valoran y potencian por igual las distintas conductas, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres. ¿Consideras que existe equidad de género, en tu entorno inmediato, familia, escuela, amigos, comunidad? Es decir, primero se escribió la definición de equidad de género que da el gobierno de México, para que las y los encuestados tuvieran clara la definición, aun así, un 79% considera que sí existe la equidad de género en

su entorno inmediato y solo un 21% que no la hay, lo que se traduce a 6 alumno/as que perciben que no existe equidad de género en su entorno inmediato.

4.4.1 Actividad: Espacio Vital

Pasando a otra de las dinámicas que se trabajó iniciando el ciclo escolar 2023 - 2024 y para retomar temas como el autoconocimiento y manejo de emociones se llama *Espacio Vital*, la cual para romper un poco con lo cotidiano se trabajó fuera del salón en la cancha, se les invitó a las y los alumnos a sentarse en el piso o en un lugar donde se sintieran cómodos y seguros, se puso música instrumental, se les pidió que cerrarían sus ojos y se relajarán para que sintieran su cuerpo, que fueran recorriendo mentalmente cada espacio de su cuerpo para ver donde sentían ciertas sensaciones, por ejemplo que fueran identificando tensiones o malestares en su cuerpo, para poco a poco con la respiración fueran soltando las tensiones, después de unos minutos de respiración, se les pidió que abrieran sus ojos y que comentaran como se habían sentido, a algunos alumnos les gustó mucho esta dinámica porque se relajaron, se desestresaron y no pensaron en otra cosa más que en ellos mismos y su cuerpo. Normalmente en la escuela, se estresan por la cantidad de trabajos y materias que hay en un solo día, así como por la convivencia diaria que se hace un poco pesada entre las bromas y el bullying, se tienen que estar cuidado de lo que dicen de lo que hacen porque cualquier cosa puede ser motivo de burla.

Aprovechando que estábamos en las canchas y que la dinámica del Espacio vital duró pocos minutos, alrededor de 15 minutos, se les propuso otra dinámica que se relacionaba con la anterior porque se trabajó el establecimiento de límites, se les pidió ponerse en parejas uno frente a otro con un espacio aproximado de metro y medio, y uno avanzaría hacia el otro, y el otro o la otra se quedaría inmóvil, quien no avanza tiene la indicación de decir basta, cuando así lo considere, es decir, quien avanza lo hace directamente hacia la otra persona invadiendo, si no es frenado/a, el espacio vital del otro o la otra. Algunos decían alto cuando faltaban varios centímetros para estar totalmente de frente, algunos otros, cuando ya estaban muy

cerca, e incluso hubo quienes no dijeron basta, es decir, chocaban de frente, porque no decían alto. Se hizo en ambas direcciones de las parejas, es decir, primero uno avanzaba y el otro o la otra decía alto y viceversa. Al terminar se les preguntó cómo se sintieron, algunos contestaron que acosado/as o invadidos, pero otros lo tomaron a juego, por eso no dijeron alto. Pero hay que recordar lo que dice Bourdieu (2007) a cerca del juego, que el juego tiene sus reglas, sus jugadores y a la vez cada jugador asume su rol, en ese sentido, se hizo la reflexión de que a veces así podemos actuar en la vida cotidiana, y si no ponemos límites a los demás, pues no los van a respetar y van a invadir nuestros espacios, no quiere decir que siempre se le tengan que poner límites a los demás, las personas deben de respetar a las personas, por el simple hecho de ser seres humanos, sin embargo, hay ocasiones o personas que no lo hacen, es ahí donde cada quien decide hasta donde dice alto.

4.4.2 Actividad: esculpiéndonos en plastilina

Otra sesión en la que se trabajó el autoconocimiento fue hacer una escultura de sí mismos con plastilina

Figura 35. Collage de esculturas de sí mismas hechas de plastilina por alumnas del grupo 3 D.

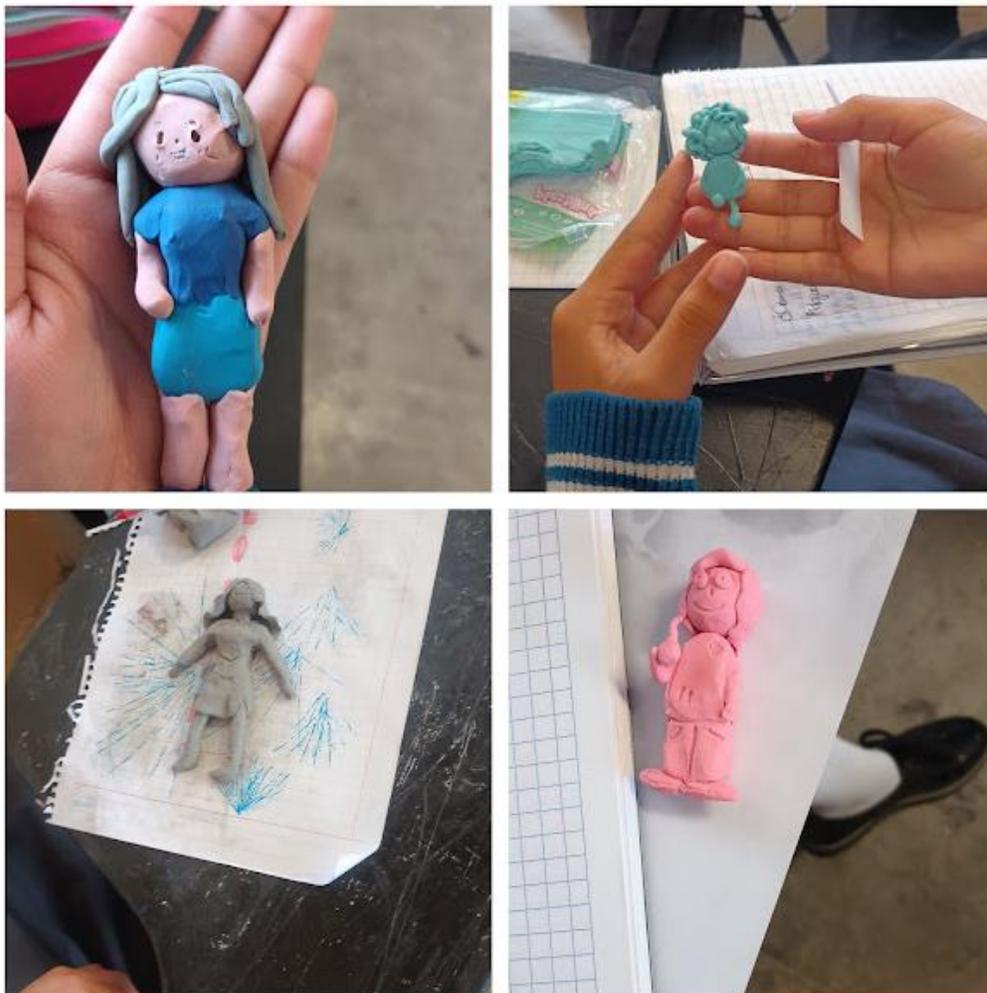


Figura 36. Collage de esculturas de sí mismos hechas de plastilina por alumnos del grupo 3 D.



Al terminar la actividad se les preguntó cómo se sintieron al estar realizando su propia figura en plastilina, las respuestas se pueden dividir en dos grupos el primero quienes contestaron que al principio frustrados porque no les salía, pero que posteriormente se fueron relajando porque la sensación de la plastilina les llevó a esa sensación de relajación, y quienes desde el principio se sintieron relajados, se citan dos ejemplos de varones y dos de mujeres:

Me sentí un poco frustrada porque no me salía la figura, pero a la vez relajada por la plastilina, cuando empecé a ver que tomó forma me tranquilice y seguí, me gustó mucho el resultado, aunque el pelo sea gris. Alumna 14 años

Me sentí tranquila haciendo esto, aunque no me salió bien me gusta mucho la sensación de la plastilina y al estarla moldeando me gustó mucho. Alumna 14 años.

Me sentí bien, aunque un poco frustrado porque no me quedó como esperaba. Alumno, 14 años.

Me sentí bien realizando la actividad ya que el resultado de mi figura fue el esperado, superando mis expectativas, haciéndome sentir bastante satisfecho con los resultados obtenidos. Alumno, 15 años.

Esta dinámica nos refleja cómo se sienten las y los adolescentes con su cuerpo, algunos se proyectan grandes y fuertes, sobre todo los varones y las mujeres, procuran ser un poco más realistas y apegarse a lo que ellas perciben, aunque como leímos, en algunos casos les genera frustración no poder hacerse tal cual son y en otros simplemente disfrutaron la actividad sin importar el resultado sino la acción en sí misma de procurar moldearse.

4.5 Reconociendo la violencia y sus tipos

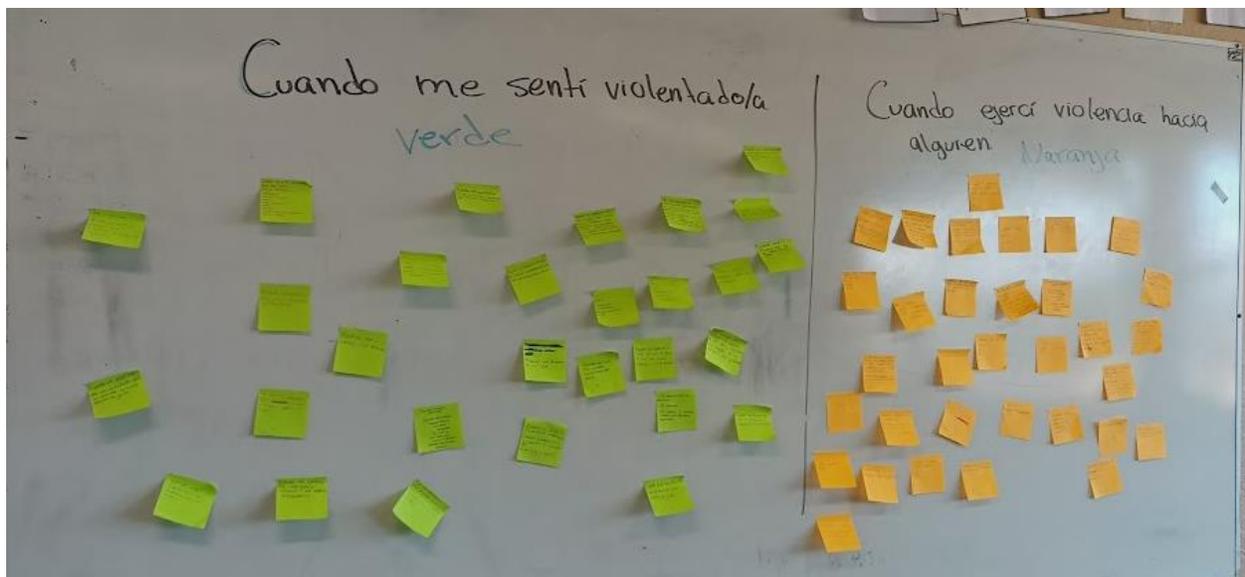
Posteriormente para retomar el tema de manejo de violencia, que ya se habían trabajado en el ciclo escolar anterior, pero en un nivel más comunitario, es decir, en la descripción del contexto de sus colonias con la elaboración de los

croquis. No obstante, para los fines de esta investigación también era necesario trabajar la violencia interpersonal y los demás tipos de violencia por lo que se trabajaron las dinámicas (técnicas) que se describen a continuación.

4.5.1 Actividad: El tendedero de la violencia

La técnica *El tendedero de la violencia*, tiene el objetivo de identificar que la violencia se da en ambas direcciones, es decir, a veces se ejerce la violencia y a veces alguien más ejerce violencia sobre nosotros. La dinámica comienza repartiendo dos notas adhesivas, cada una de un color distinto, ya que una se usará para escribir alguna ocasión en la que se sintieron violentados y la otra nota cuando cada alumno/a ejerció violencia hacia alguien más, posteriormente se recogen las notas adhesivas y se pegan en el pizarrón, esto lo hace la docente para que los relatos sean anónimos. Esta dinámica es muy importante porque hace reflexionar en el hecho de que todos hemos ejercido alguna vez violencia y que no solo somos víctimas, sino a veces también agresores, los resultados fueron muy interesantes, se adjuntan algunas evidencias de los relatos o confesiones que hicieron los estudiantes durante esta dinámica.

Figura 37. Foto de la dinámica “El tendedero de la violencia”



Primero se adjuntan algunas fotos de los relatos de cuando se sintieron violentados.

Figura 38. 4 casos en los que las y los alumnos han sido violentados.

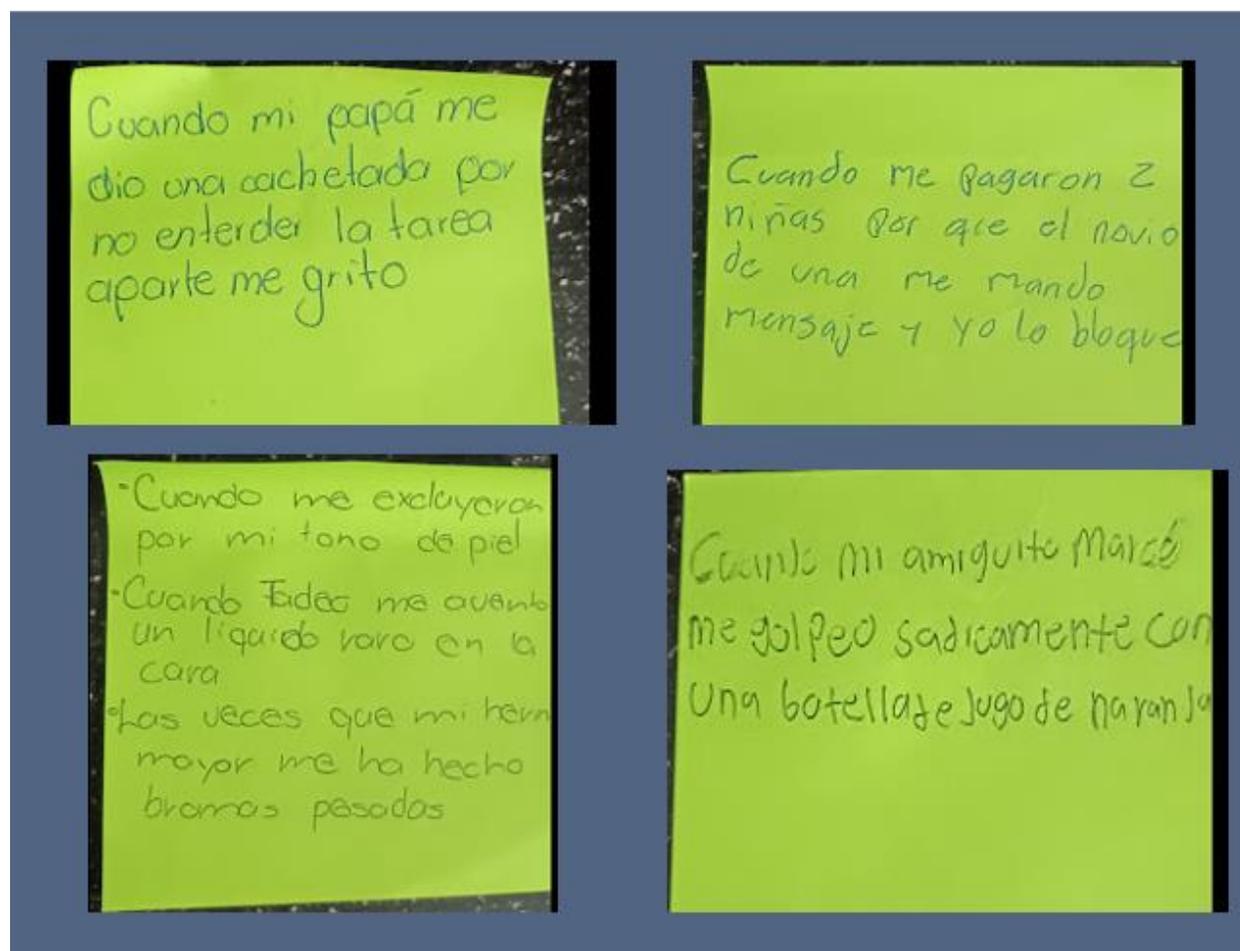
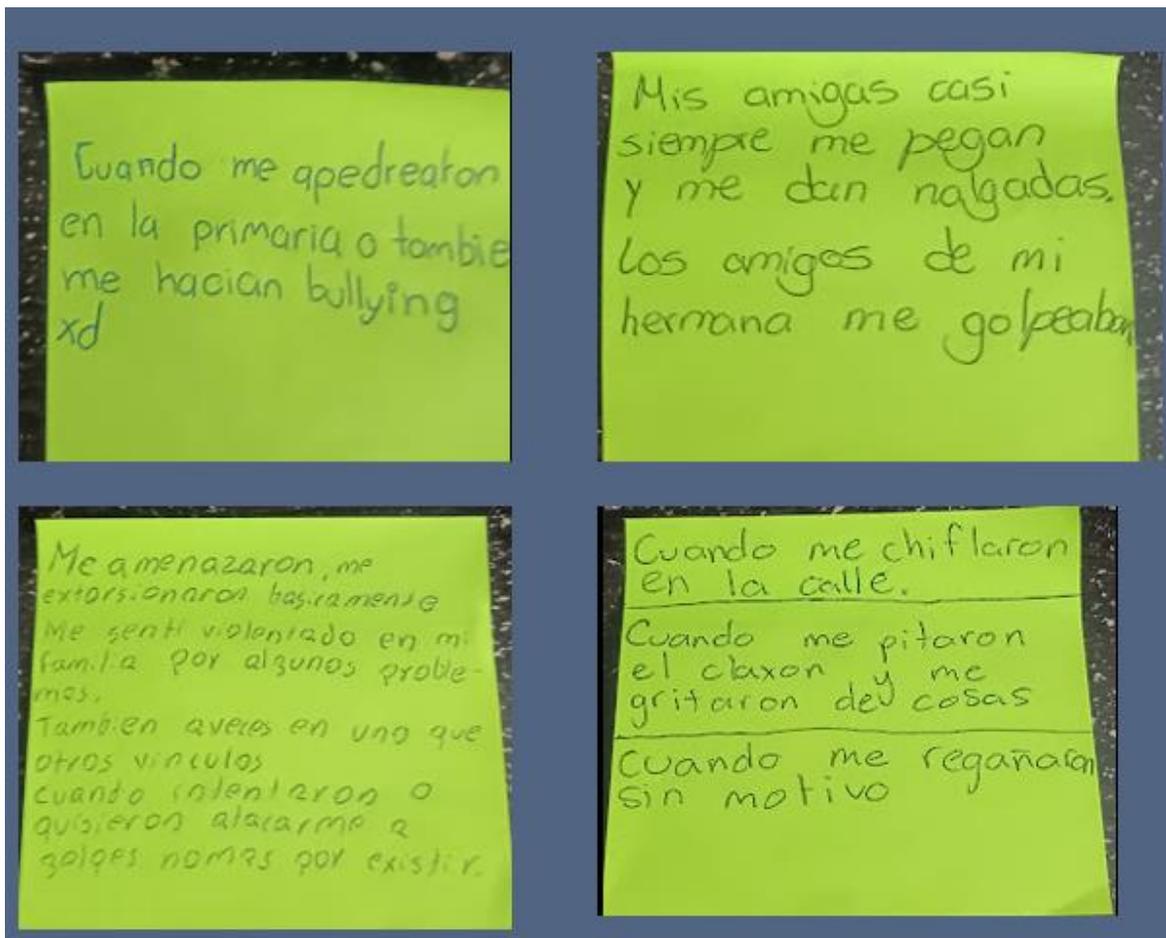


Figura 39. Otros 4 casos en los que las y los alumnos han sido violentados.



Como se puede observar son situaciones de violencia fuerte, que van, desde bromas pesadas, insultos, amenazas, hasta golpes, en todos los entornos porque hay dos relatos que dicen que sucede en la familia, otros con amigos o amigas y otros con desconocidos como los casos de la gente que les grita en la calle. Es importante recordar que en la encuesta de inicio eran muy pocos los estudiantes que decían que se sentían violentados, pero al leer estos relatos vemos que en realidad la violencia está más presente de lo que se quiere reconocer de manera

consiente, y son solo algunos, porque todos y todas las participantes compartieron situaciones en las que se sentían violentados/as.

Así mismo, también son conscientes de que ellos/ellas ejercen violencia sobre los demás.

Figura 40. 4 casos en los que las y los alumnos fueron quienes ejercieron violencia contra terceros.

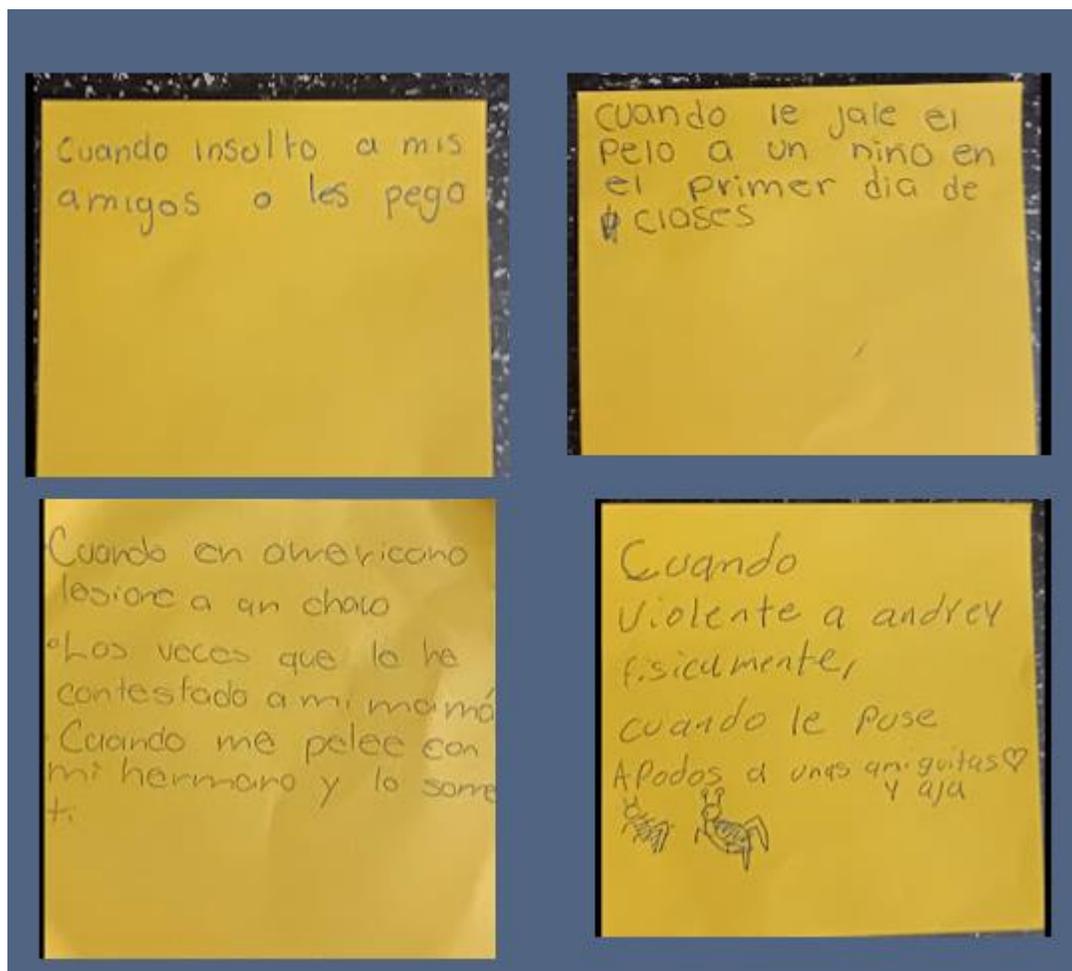
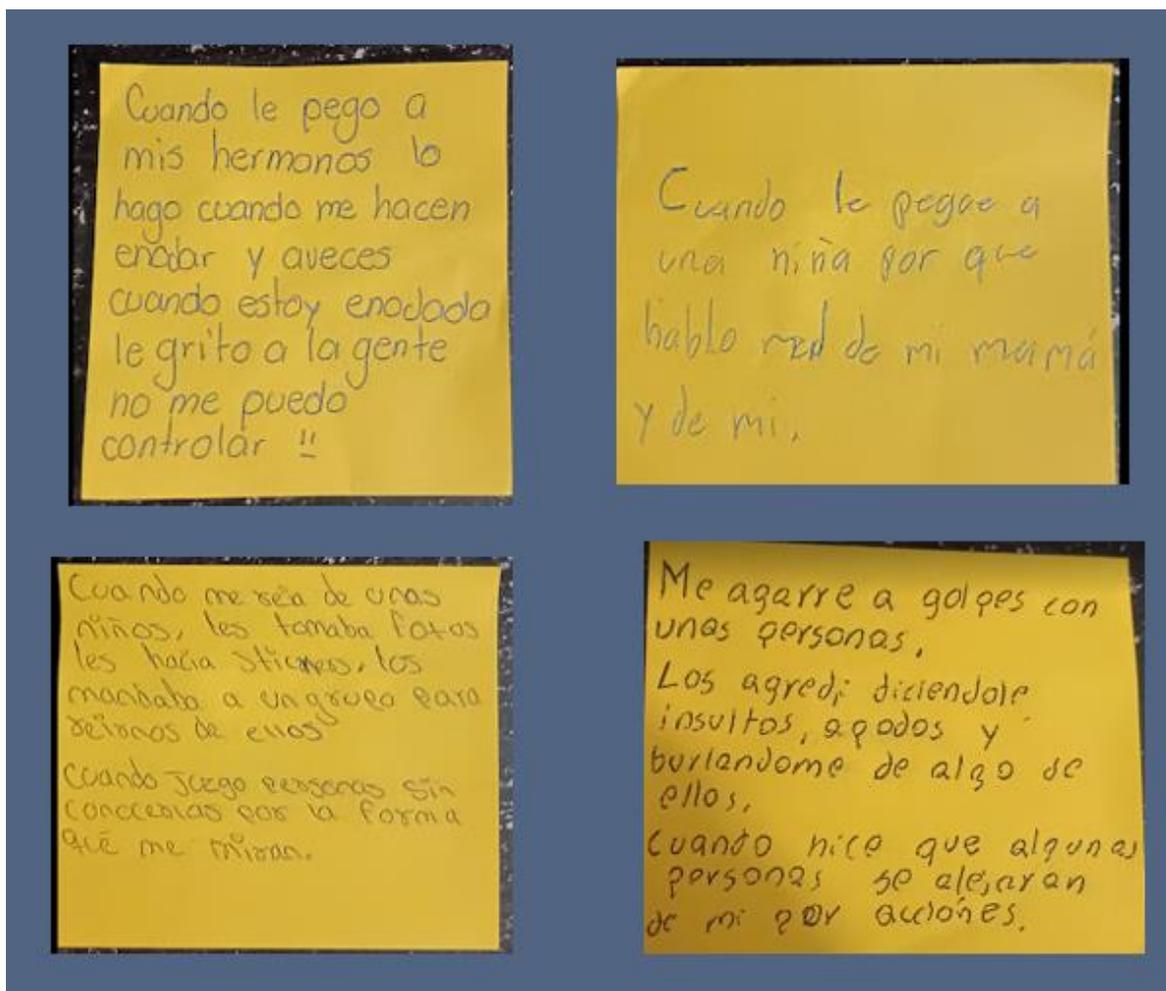


Figura 41. Otros 4 casos en los que las y los alumnos fueron quienes ejercieron violencia contra terceros.



En estos escritos podemos observar como las y los adolescentes han naturalizado la violencia, es una forma de convivir entre ellos, como se menciona anteriormente solo son algunos relatos, pero nos pueden dar un reflejo o una idea de la realidad en la que conviven las y los adolescentes día, a día. Incluso entre "amigos" y se escribe entre comillas, porque los amigos deberían de respetarse y cuidarse, pero entre ellos mismos se llevan pesado, en esta dinámica es difícil saber sí los relatos fueron escritos por varones o por mujeres, porque como se mencionó

en un principio esta dinámica se realizó de manera anónima, aunque fue la docente quien recogió las notas adhesivas, para posteriormente poder pegarlas en el pizarrón y leerlas en plenaria para poder hacer la reflexión, al momento de la recolección las notas iban boca abajo para mantener el anonimato. Una vez que se leyeron varias de las notas en plenaria, tanto verdes como naranjas se hizo la reflexión que la violencia es un círculo vicioso, que se ejerce de ambos lados, que no siempre se es víctima, sino que a veces se llega a ser victimario, es decir, quien ejerce la violencia y el echo de reconocer que uno mismo ejerce la violencia es un paso muy importante para prevenirla, para evitarla.

4.5.2 Actividad: Tipos de violencia

Esta actividad consistió en una presentación interactiva donde se revisaron en plenaria los tipos de violencia, en un principio se les solicitó que nombraran los tipos de violencia que conocen, nombraron las más comunes que es la física, la psicológica o verbal y la de género, por lo que en la presentación se les mostraron también las características de las violencias; patrimonial, la económica, sexual y por negligencia, que para que las y los adolescentes lograran identificarlas de acuerdo a sus características y manifestaciones, y así tener algunas herramientas para prevenir los distintos tipos de violencia que existen.

4.6 Resolución de conflictos y cultura de la paz

4.6.1 Actividad círculo de paz

La siguiente sesión intentado retomar el tema anterior y para concretarlo se realizó o se intentó realizar un círculo de paz, al momento de aplicarlo se inclinó más hacia un círculo de reflexión porque no se trabajó ningún conflicto en específico entre los estudiantes, más bien se inició con la proyección de un pequeño corto donde hay un conflicto que termina con una pésima solución, golpes, empujones y donde los protagonistas (dibujos animados) caen al vacío sin poder resolver el conflicto, sin embargo, hay una segunda oportunidad dónde se les pregunta a las y los participantes cómo resolverían el conflicto, las y los estudiantes dan varias

soluciones, al final llegamos a la conclusión de que el uso de la violencia no resuelve conflictos, cuando se usa la violencia nadie gana, pero, sí se dialoga se puede llegar a acuerdos donde las partes involucradas queden satisfechas.

Figura 42. Foto del Círculo de la paz.



En se mismo sentido se les pidió a tres alumnas voluntarias, las cuales fueron llamadas fuera del salón para solicitarles que les pidieran a sus demás compañeros llegar a un acuerdo sobre el nombre de la exposición, solo que una lo haría imponiendo sus ideas, sin dejar hablar a los demás y hablando de manera agresiva, otra lo haría de manera muy tímida diciendo que sí a todo lo que los demás dijera y la última intentaría llegar a acuerdos dando la palabra a sus compañeros, una vez que pasaron las tres alumnas voluntarias, se le preguntó al grupo como se habían sentido en cada ocasión, contestaron que con su primera compañera se sintieron incómodos y que no tenía derecho de hablarles así, con la segunda pues

no se llegó a ningún acuerdo y de hecho casi no le hicieron caso y con la tercera se lograron los acuerdos, una vez terminada la dinámica se les explicó que esos son los tres tipos de comunicación que existen en la vida real: , la agresiva, la pasiva y la asertiva, y que sí queremos expresar nuestros sentimientos de manera adecuada y resolver conflictos de forma pacífica y sin lastimar a los demás, es importante aprender a usar la comunicación asertiva.

4.6.2 Taller para la expresión artística

Como se tenía planeado para cerrar el taller y como estrategia de prevención de violencia se invitó al maestro Hugo Cruz quien también es egresado de la maestría en creación educativa y se desempeña en la Universidad Autónoma de Querétaro como docente en diseño gráfico.

Para realizar este taller se tuvo que solicitar permiso a las autoridades educativas para realizarlo en contra turno, es decir en el turno vespertino, ya que el taller sería mínimo de 2 o 3 horas, porque ahí realizarán algunas obras de expresión artística y el desarrollo de estas lleva su tiempo, es importante recordar que los módulos de secundaria son de 50 minutos por materia y no se pueden tomar los módulos de otros docentes ya que así es la organización de las secundarias generales.

Por lo anterior, se les solicitó el permiso a los padres de familia porque implicaba dejar a sus hijos tres horas más en la secundaria, se les mandó por escrito, por lo que fueron pocos los estudiantes que asistieron a esta parte del taller, fueron 16, los asistentes de los 29 -30 que participan regularmente en el horario normal de clases.

Figura 43. *Cómo las marcas usan ciertos colores para transmitir ciertas sensaciones.*

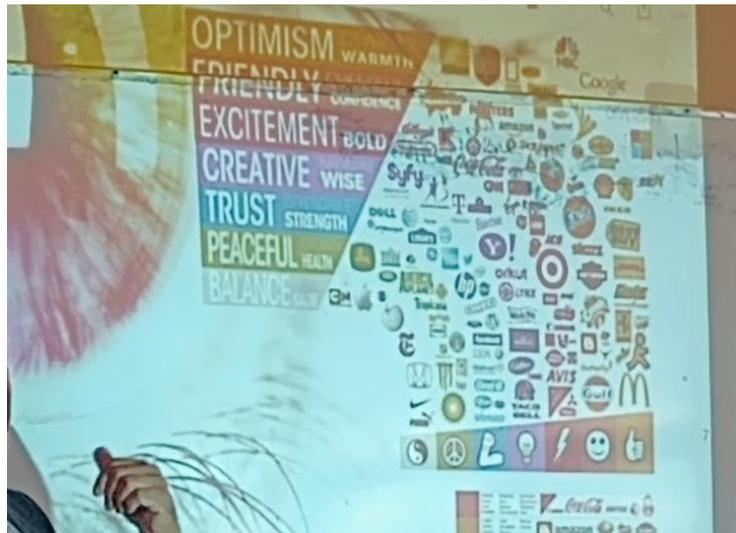
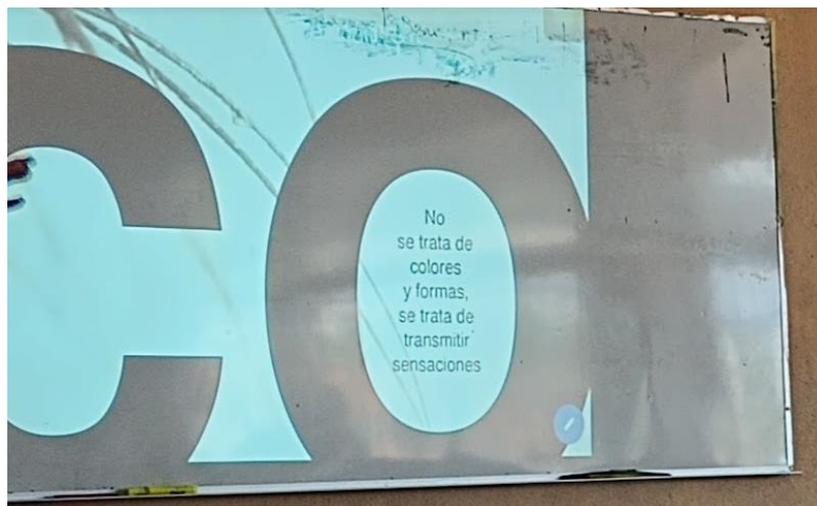


Figura 44. *Foto “no se trata de colores y formas, se trata de transmitir sensaciones.”*



En ese taller se habló un poco de la teoría del color y cómo los colores reflejan las emociones, para empezar el taller se proyectaron algunas imágenes de colores y se les preguntó qué emociones les generaban dichas imágenes, hubo respuestas como que el verde les generaba paz y tranquilidad, el azul tristeza, sensación de limpieza, etc. El rojo, amor, peligro, etc.

Figura 45. Maestro Hugo Cruz guiando el diálogo con las y los estudiantes del taller.



Posteriormente se les explicó que efectivamente los colores generan emociones que de hecho la mercadotecnia los utiliza para transmitir ciertos sentimientos.

Después de hablar un poco de teoría del color y de la importancia que tiene en la proyección de emociones, se les solicitó a las y los participantes crearán, diseñarán algo, un cartel, un dibujo, un mensaje que transmitiera algo de las reflexiones a las que llegaron durante el desarrollo del taller, recordándoles que los ejes principales, eran: manejo de emociones, equidad de género y cultura de la paz.

Figura 46. Collage de participantes del taller iniciando sus diseños creativos.



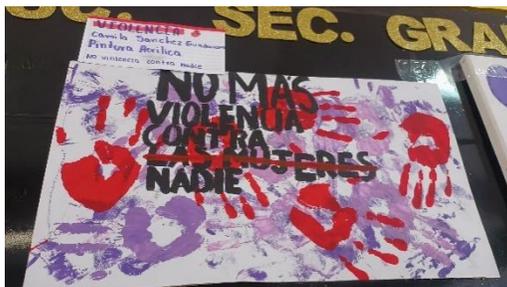
Las y los adolescentes trabajaron libremente con los materiales que ellos mismos llevaron, a pesar de que la parte teoría fue corta, se acabó el tiempo que se les había solicitado a los padres y madres de familia y algunas y algunos participantes no terminaron, no obstante, la mayoría sí lo hizo y quienes no lo hicieron lo terminaron en casa, porque ya tenían un compromiso con ellas y ellos mismo y con su creación artística, la mayoría se involucraron de manera positiva en este proceso. La creación de estas obras fue destinada para una exposición en la secundaria, sin embargo, no fue inmediatamente después, se resguardaron un par de semanas para poderlas exponer en vísperas de Día de muertos, ya que es una celebración en la que toda la comunidad educativa tiene más tiempo de estar afuera de las aulas y poder apreciar las obras, hubo un comité encargado de montarlas y dar una pequeña explicación a quienes se acercarán verlas.

Figura 47. Día de la exposición y estudiantes que la montaron.



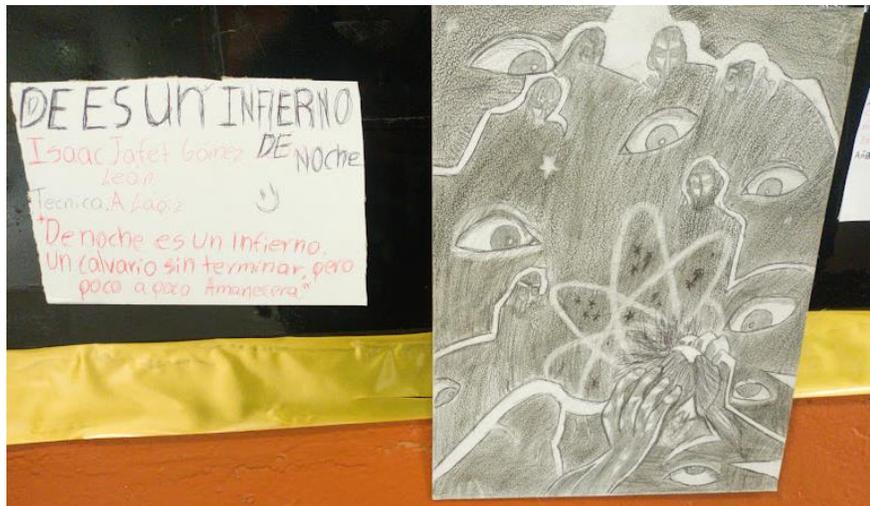
A continuación, se presentan algunas de las creaciones artísticas más significativas respecto a los temas tratados.

Figura 48. Obra No más violencia contra NADIE.



Esta obra realizada por una alumna de 14 años nos muestra que no solo debe de evitarse la violencia contra las mujeres, ella apuesta por la no violencia contra nadie.

Figura 50. Obra: *Es un infierno de noche.*



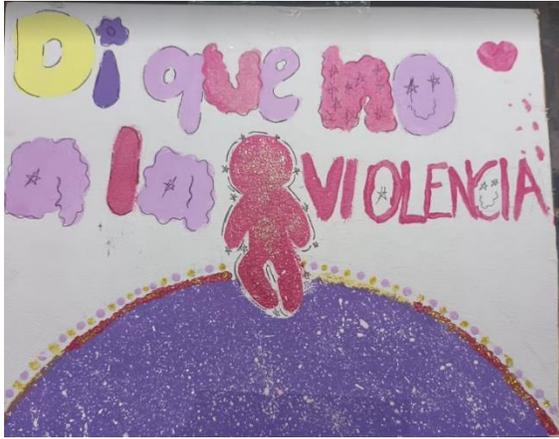
Este alumno nos muestra que está pasando por un momento difícil, “de noche es un infierno, un calvario, pero poco a poco amanecerá”, pero se muestra positivo a la vez al decir que poco a poco amanecerá.

Figura 49. Obra *Un país de las maravillas.*



Esta obra de Alicia en el país de las maravillas en realidad puede decir es más de lo que parece, ya que si se lee la ficha técnica o descriptiva nos dice que Alicia tiene esa cara de asustada porque en la historia real Alicia fue abusada sexualmente y eso le generó un trauma.

Figura 51. Obra Di que no a la violencia.



También en esta creación de “Di que no a la violencia”, lo que se puede rescatar es lo que escribe en la ficha descriptiva, ya que dice que hay personas que sufren violencia, pero por miedo no la denuncian y pretenden estar bien, esas son las estrellas que cubren a la silueta en esta creación.

Figura 52. explicación de la obra Di que no a la violencia.

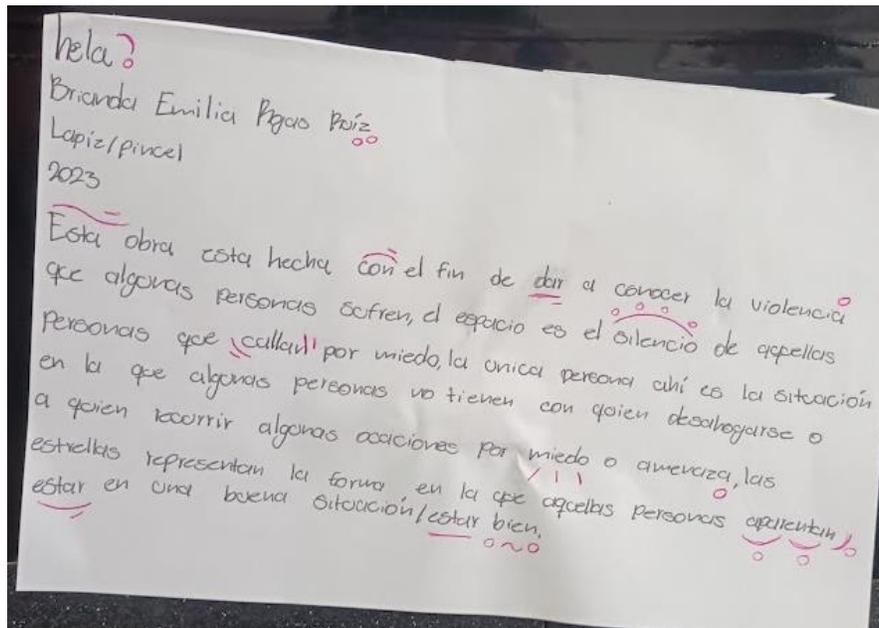


Figura 53. Obra *Las heridas sanan*.



Otra de las pinturas más significativas fue “Las heridas sanan”, la alumna comentó que es una adolescente que fue violentada, pero que ya se está recuperando que los golpes que tiene en su cuerpo ahora están floreciendo y que el negro de su vestido ahora se está transformando en color porque ya está sanando.

Como se puede observar hay variedad de pinturas o creaciones artísticas, que nos demuestran la realidad que viven, pero también la capacidad de resiliencia que tienen de sobre ponerse y seguir adelante.

Para el cierre del taller se usó un cuestionario abierto de 10 preguntas para recuperar las reflexiones y opiniones a las que llegaron a lo largo del desarrollo de este proyecto.

- 1.- ¿Qué entiendes por equidad de género?
- 2.- ¿Qué son las emociones?
- 3.- ¿Cómo expresas tus emociones?
- 4.- ¿Cómo entiendes la violencia de género?
- 5.- ¿Qué crees que puedes hacer para evitar los distintos tipos de violencias en la escuela?
- 6.- ¿Consideras que este taller te ayudó o te brindó herramientas para manejar tus

emociones de manera sana? Si___ No ____ ¿por qué?

7.- ¿Crees que tus derechos como adolescentes son respetados? Si___ No ____ ¿por qué?

8.- ¿Qué entiendes por comunicación asertiva?

9.- ¿Qué entiendes por cultura de la paz?

10.- Haz un comentario o reflexión final respecto a las experiencias que viviste durante este taller

A continuación, se muestran las respuestas de algunas de las preguntas más relevantes.

Tabla 11. Pregunta 1. ¿Qué entiendes por equidad de género?

Sexo	1. ¿Qué entiendes por equidad de género?
M	Tener los mismos derechos y obligaciones sin importar si eres hombre o mujer
M	es la igualdad entre hombres y mujeres
M	ser igualitarios
M	ser igualitarios
H	ser tratado igual que los demás sin distinción por tu género
H	Tener los mismos derechos y obligaciones sin importar si eres hombre o mujer
M	ser igualitarios
H	tratar igual a los dos géneros
M	tratar igual a los dos géneros
M	Tener los mismos derechos y obligaciones sin importar si eres hombre o mujer
	que todas las personas tengan los mismos derechos
H	todos los géneros merecen lo mismo
M	igualdad de oportunidades
M	que todas las personas tengan los mismos derechos, recursos y oportunidades
M	ser igualitarios
H	todos los géneros merecen lo mismo
H	ser igualitarios
H	Tener los mismos derechos y obligaciones sin importar si eres hombre o mujer

M	ser tratado igual que los demás sin distinción por tu género
H	ser tratado igual que los demás sin distinción por tu género
H	es la manera en que los dos sexos e infinidad de géneros se respetan sin cuestión y pueden hacer todo sin restricción al ser igualitarios
H	ser igualitarios
M	igualdad de oportunidades
H	ser igualitarios
M	que todas las personas sean tratadas de la misma manera y que tengan los mismos derechos
M	que todas las personas sean tratadas de la misma manera y que tengan los mismos derechos

Como se puede observar en la transcripción de estas respuestas, queda claro que todas y todos los participantes del taller entienden la equidad de género, ya que mencionan que es un trato igual independientemente del sexo o del género de la persona.

Tabla 12. *Pregunta 4. ¿Cómo entiendes la violencia de género?*

4. ¿Cómo entiendes la violencia de género?
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
que te hagan sentir menos por ser hombre o mujer
Desigualdad
Desigualdad
ser tratado diferente o mal por tu género
cuando alguien está siendo violentado
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
pues como algo malo ya que todos somos iguales
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
un tipo de violencia física, psicológica, sexual e institucional
un tipo de violencia física, psicológica, sexual e institucional
un género discrimina o agrede a otro
maltrato hacia una persona del género contrario
maltrato hacia una persona del género contrario
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
agredir a una persona por su género o por no cumplir con los estándares del rol de género
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
discriminar a alguien por ser hombre o mujer

como algo malo, ya que todos merecemos respeto y no es sano violentar la libertad de cada uno (los demás)
maltrato hacia una persona del género contrario
como un abuso de poder hacia otros que los hace sentir inferiores
discriminar a alguien por ser hombre o mujer
maltrato hacia una persona del género contrario
maltrato hacia una persona del género contrario

También en esta pregunta se puede observar que la mayoría entienden lo que es la violencia de género, porque algunos comentan que es por el sexo o género que se les trata diferente, sin embargo, en algunas otras respuestas todavía no está muy claro el concepto, porque incluso nombran otro tipo de violencias, pero en general se puede decir que la mayoría del grupo sí la identifica como un acto discriminatorio o desigual por el solo hecho de ser mujer u hombre.

Tabla 13. *Pregunta 6. ¿Consideras que este taller te ayudó o te brindo herramientas para manejar tus emociones de manera sana? Si___ No ____ ¿por qué?*

6.	6. ¿Consideras que este taller te ayudó o te brindo herramientas para manejar tus emociones de manera sana? Si___ No ____ ¿por qué?
sí	porque me enseñó a hablar las cosas y no solo quedarme callada
sí	porque me relajó haciendo la pintura y el dibujo
No	yo no puedo manejar mis emociones
poquito	n/c
sí	porque así sé cómo expresarme mejor y evitar lastimar a alguien por mis impulsos
sí	porque me enseñó como expresar mis sentimientos correctamente
sí	porque reflexioné mis emociones
más o menos	todavía me falta controlarme
No	no puedo cambiar mi forma de expresarme tan rápido
No	porque casi no participé
sí	porque puedes tener buen autocontrol
sí	me enseñó a ser más autoconsciente
sí	al saber manejar y expresar mis emociones
sí	porque antes no consideraba el manejo de mis emociones, pero después de este taller comencé a manejarlas
No	fueron pocas y las que nos proporcionaron, fueron básicas o al menos yo ya las sabía
sí	porque me explicó las maneras de expresarlas

más o menos	aprendí cosas de cultura de la paz
sí	me ayuda a ser más tranquilo y a pensar más las cosas
sí	porque anteriormente no podía controlar cuando estaba feliz o enojada.
No	porque casi no participé
si	ya que todos los temas hablados me brindaron información importante
sí	porque me enseñó a desarrollar de mejor manera mis emociones
si	porque me enseñó que no se tiene que reprimir sino gestionar las emociones
si	No contestó
si	ya que me enseñó distintas herramientas para lograrlo como la comunicación asertiva
si	porque aprendí como manejar las emociones

Esta es una de las preguntas más importantes porque refleja el sentir y el pensar de los estudiantes, la mayoría mencionaron que sí consideran que se les brindaron algunas herramientas para el manejo de emociones e incluso dicen que se hicieron más conscientes de sus emociones, otros dicen que más o menos porque no es un proceso rápido el cambio de conductas o actitudes, aunque el hecho de estar reconociéndolo ya es un primer paso en la reflexión y autoconocimiento. Hubo un grupo más pequeño de alumnos que fueron muy sinceros y contestaron que realmente no les había brindado herramientas este taller, pero también mencionaron que porque no habían participado mucho.

Tabla 14. *Haz un comentario o reflexión final respecto a las experiencias que viviste durante este taller.*

Haz un comentario o reflexión final respecto a las experiencias que viviste durante este taller
te ayuda a controlar tus emociones
felicidad y relajación
felicidad
este taller me ayudó a como expresarme y como evitar problemas, siento que este taller me desbloqueó recuerdos
este taller me enseñó a mostrar mis emociones sin dañar a nadie y mostrarlas correctamente
me gustó cuando vino el maestro porque sus temas estuvieron padres y nos dio gomitas
me ayudó, está bien

me gustó el día que nos quedamos a hacer la pintura ya que la maestra invitó a un maestro y sus temas estuvieron interesantes
creo que estuvo bien
los valores sirven para que te puedas comunicar mejor y reducir la posibilidad de decir algo que te puedas arrepentir después
me gustó el taller porque hablamos sobre las emociones que es un tema muy difícil de hablar, pero importante, más en los adolescentes ya que muchas veces no sabemos cómo manejarlas y pueden crear problemas en un futuro
me gustó mucho el taller, ya que me ayudó a comprender mucho mis emociones y también nos dio a conocer los tipos de violencia y también que pude conectar mucho conmigo misma
a la mayoría del salón aún le falta aprender sobre estos temas, sobre todo a los niños (varones), deberían de dejar de tomarse todo a juego, fuera de eso estuvo muy bien el taller para darse en la escuela, fue muy creativo y activo.
me gustó aprender a expresar mis emociones y conocerlas y aprender a tener una comunicación asertiva con los demás.
me gustó el ejercicio donde la maestra nos sacó y nos puso una actividad que me relajó mucho y en general el taller me gustó
que estuvo relajante porque me enseñó a calmarme en situaciones de conflicto
en lo personal si me gustó y me ayudó a controlar mis emociones
solo estuve en la clase de nosotros y el espacio vital
las experiencias fueron bonitas, al igual que la convivencia y los trabajos que tuvimos me gustaron
me gustó por las actividades que hicimos y aprendimos a comunicarnos sanamente
me gustó mucho el hecho de salir de la rutina, pero, aunque no esperaba nada de este taller me sorprendió la cantidad de información que aprendí y también el cómo me ayuda día a día.
a mí se me hizo una experiencia muy bonita ya que me ayudó a ver cómo controlar mis emociones y tener una comunicación asertiva y que la violencia no es la manera correcta de resolver algún conflicto.
pues la verdad estuvo muy bien el taller, pero me gustaría que todos mis compañeros hubieran participado, pero me

gustó mucho aprender

Para terminar se les solicitó a las y los participantes del taller que hicieran una reflexión o comentario final del taller y la mayoría mencionó que le había gustado, que aprendieron cosas nuevas e importantes para su día a día, así como el hecho de haber salido de la rutina les había relajado y hecho sentir bien.

4.5. Conclusiones

Esta investigación se dio a la tarea de rastrear los discursos que han establecido una desigualdad social entre hombres y mujeres a través de la historia, que fue el objetivo inicial: Analizar el nacimiento del discurso educativo y su relación con la razón patriarcal, a partir de la institucionalización de la educación en Europa en el siglo XVI.

Lo anterior se llevó a cabo en el primer capítulo donde se realizó un rastreo arqueológico y genealógico del discurso educativo, incluso yendo más atrás del siglo XVI, para vislumbrar mejor el origen de la razón patriarcal en la que nació el discurso educativo y que a la vez ayuda a contestar la primera pregunta de investigación, la cual está relacionada directamente con este objetivo: ¿En qué imaginario y símbolos se configuró el discurso de la razón patriarcal y cómo ha afectado lo que se dice que es “educación”?

Aunque sigue siendo incierto el momento en que esa desigualdad se instauró como imaginario social dominante, se valió de distintas herramientas como los mitos primigenios analizados en el primer capítulo, el nacimiento de la filosofía occidental, e incluso el discurso científico positivista, para quedar bien cimentado en nuestra cultura y nuestras conciencias.

También a través de este rastreo arqueológico, se encontró una relación entre la visión binaria del mundo (Bourdieu, 2000) donde los atributos masculinos

son los que dominan y la creación de la ciencia moderna acompañada institucionalización de la educación, es decir, bajo esta lógica de la dominación masculina es que surgió la educación.

El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos (Bourdieu, 2000, 22).

Por lo anterior, se podría decir que el primer objetivo se logró, ya que se realizó el análisis del nacimiento del discurso educativo y su relación con la razón patriarcal, al llevar a cabo el rastreo arqueológico de los discursos patriarcales y a la vez establecer la relación con la institucionalización de la educación.

En ese mismo sentido, el objetivo 2 era: Identificar cuáles son los valores sociales en torno al género que se esconden en el discurso que se ha establecido en nombre de la educación, desde su institucionalización a partir del nacimiento de los Estados Nación en Europa en el siglo XVI.

Este objetivo está directamente relacionado con la siguiente pregunta de investigación ¿En qué rol se coloca a la educación a partir de las relaciones de poder hegemónico-patriarcal?

Como se pudo observar a lo largo de esta investigación, los roles tradicionales de género y la desigualdad que arrastran desde épocas muy antiguas, aunque han ido cambiando y transformándose a lo largo del tiempo, han permanecido en la sociedad y, por lo tanto, en la educación, una educación que también nació a la sombra de esta desigualdad creada por los imaginarios sociales donde las características típicamente masculinas han reinado, incluso en el desarrollo de la ciencia moderna.

El objetivo 3 fue: Diseñar un plan para el desarrollo de una obra educativa, desde la educación para la paz y la educación poética-libertaria con énfasis en la

perspectiva de género, que promueva relaciones dignas, justas y armoniosas entre los sexos. Lo que se llevó a cabo en el desarrollo del curso – taller implementado con las y los estudiantes de la Secundaria General Jesús Romero Flores.

Se sabe que la transformación de la sociedad implica procesos lentos y discontinuos, pero es totalmente posible. En esta investigación nos pudimos acercar a la realidad de las y los jóvenes estudiantes de la Secundaria antes mencionada, y a través del diálogo y la reflexión se promovieron nuevas formas de pensamiento, más inclusivo, menos violento. Aunque como ya se mencionó los cambios son lentos y las transformaciones aún más, si se puede afirmar que a través del diálogo y de recuperar la palabra de las y los adolescentes, se llegó a una reflexión sobre su actuar cotidiano, pudieron llegar a reconocer emociones, así como que sus formas de actuar a veces no son las más saludables o adecuadas para una convivencia pacífica, aún falta mucho más para transformar las prácticas cotidianas, pero no se puede negar que hubo un proceso de reflexión, respecto al entorno violento en el que vienen, respecto a los actos que ellas y ellos mismos llevan a cabo para perpetuar la violencia.

No obstante, sí ha habido cambios y transformaciones en esos imaginarios, y se han abierto espacios para la transformación, porque como se ha mencionado antes las personas tienen la capacidad de actuar ante su realidad, de transformarla y reconstruirla a través de la reflexión-acción, Freire (1970) Arendt (1958). No obstante, los cambios sociales no son inmediatos ni mucho menos, llevan largos procesos.

El objetivo 4 fue: Analizar y comprender a partir de la experiencia y en contraste con el cuerpo teórico, los resultados del ejercicio, para llegar a conclusiones precarias y abiertas. Por lo que a continuación se realiza dicho análisis.

En un primer momento con la dinámica de *Historia de vida* las y los adolescentes reflexionaron sobre sus propias vidas, los sucesos que los han

marcado y como los han superado y salido adelante. Luego se continuó con el conocimiento y reconocimiento de sus cualidades y áreas de oportunidad, así mismo se trabajaron varias dinámicas para el conocimiento de sí mismos y de sus emociones, el poder identificarlas lo cual implica un avance en el autoconocimiento, porque muchas veces las y los adolescentes no logran ni identificarlas y a ni nombrarlas.

Por otro lado, se pudo distinguir lo que es el sexo biológico, condición anatómica con la que nacemos, del género que es una construcción social, todavía hay mucho que trabajar en las concepciones tradicionales del género, pero se llegó a distinguir que es una construcción social, es decir, algo creado por la sociedad, por seres humanos y que, por lo tanto, se puede cambiar.

Así mismo, mediante la dinámica *violencia en mi entorno y el tendadero de la violencia* se logró identificar la violencia en el entorno en un primer momento y posteriormente reflexionar que todos son parte de la violencia, porque no solo sé es víctima de ella, a veces también cada quien ejerce actos de violencia sobre otras personas, es por eso la importancia de reconocer que sí se forma parte de ese círculo de violencia, hay que actuar de manera diferente para poder romperlo y no caer en círculos viciosos de violencia.

En ese mismo sentido, se brindaron algunas herramientas para establecer el diálogo y llegar a acuerdos, como las cuatro frases: yo veo, yo pienso, yo siento y me gustaría, es decir, son frases que ayudan a entablar un diálogo expresando las emociones sin ofender ni generar conflictos, para así para promover una cultura de la paz.

Por último, mediante la expresión artística las y los estudiantes que participaron en el taller pudieron compartir sus reflexiones y sus creaciones con la comunidad educativa mediante la exposición de sus obras en el pórtico principal de la Secundaria General Jesús Romero Flores.

Así mismo, respecto a las dos últimas preguntas planteadas y en concordancia con el objetivo 4.

¿Cómo la educación liberadora y para la paz y podría para minimizar las brechas de género?

¿Cómo acercarnos a relaciones más equitativas entre estudiantes a partir de una propuesta educativa basada en el diálogo?

Aunque se sabe que aún queda mucho por trabajar para transformar los imaginarios sociales y que se vea reflejado en la transformación de las relaciones sociales, si se puede decir, que las y los estudiantes llegaron a reflexiones importante de su entorno, así como al reconocimiento de emociones, la equidad de género y la prevención de la violencia, mediante el diálogo horizontal, dándoles una oportunidad para hablar y para expresarse, ellas y ellos llegaron a sus conclusiones y a reflexionar un poco más allá de lo que a veces les permite el sistema educativo.

En esta obra se pudo observar la potencialidad que tiene la metodología participativa, en la que a través del diálogo horizontal se recuperó la palabra y el sentir de las y los estudiantes, para llegar a reflexiones profundas sobre sus situaciones socioemocionales respecto a la violencia y como ellos tienen la capacidad de con pequeñas acciones cambiar esas situaciones violentas a entornos más pacíficos.

Es decir, sí se encontró un espacio para el diálogo y la reflexión que promoviera el reconocimiento de las emociones y su manejo para el fomento de una cultura de la paz, lo que nos lleva a la conclusión de que es necesario seguir aplicando este tipo de metodologías que desde el diálogo promuevan la reflexión y por lo tanto dar un primer paso para la transformación de realidades.

Referencias

Alcántara Ortiz, Ascensión T (2008). Los ojos de la luna en la escuela secundaria: sexismo y equidad, en Quintero Soto, María Luisa. Fonseca Hernández, Carlos (Coords.) *Investigaciones sobre género Aspectos conceptuales y metodológicos*. Pp 245-262. México. Miguel Ángel Porrúa.

Ander- Egg., Ezquivel (1990). *Repensando la Investigación acción participativa*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Arendt, Hanna. (2007). *La condición humana*, Paidós.

Bahajin, Said. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa vol. 18, núm. 78*, Septiembre-Diciembre, pp. 93-111 Instituto Politécnico Nacional, Coordinación Editorial <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462782006> (2023, 07 de octubre)

Bamberger, Joan, (1979). El mito del matriarcado: ¿Por qué gobiernan los hombres en las sociedades primitivas? En Harris, Oliva y Yung, Kate (compiladoras) *Antropología y Feminismo*. Ed. Anagrama.

Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Areli (1999) Editoras, *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. Ed. Paidós. México.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores Argentina.

Castoriadis, Cornelius (2023, 8 de octubre) El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*. N° 35. 1997 <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Ekman, Chjalmar J. (2009) *La historia en torno al mito: algunos aportes teórico-metodológicos desde la historia cultural*. Presente y pasado. Revista

histórica.

Foucault, M. (2015), *La verdad y las formas jurídicas*
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina40496.pdf>

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Trad. por Jorge Mellado. 2a. ed. México, Siglo XXI.

Gómez Campos, Rubí de María. (2006). *Fundamentos ético- religiosos de la política. Hannah Arendt: una mujer en tiempos de obscuridad*. En Herrera Guido, Rosario. *Hacia una nueva ética*. Siglo XXI: Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.

Hunter, Ian (1998), *Repensar la escuela, subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, ediciones Pomares-Corredor.

Heidegger, M. (1958). *La Epoca de la Imagen del Mundo*. *Anales De La Universidad De Chile*, (111). Recuperado a partir de <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/10863>

Lamas, Marta (comp.) (1996), *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría `género´ en Ibid, El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Pp 327-366. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Maceira Ochoa, Luz. (2005) *Investigación del currículo oculto en la educación superior: Alternativas para superar el sexismo*. Revista La Ventana núm. 21 Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Pp187-227. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana21/187-227.pdf>

Martínez, H. (2013) *Educación y cambio cultural en Villa Progreso Ezequiel Montes, Querétaro*. Palibro.

Mendez Pardo Susy y Mendez Pardo Alejandra (coord.) (2007). *El docente*

investigador en educación. Textos de Wilfred Carr. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. UNICACH.

Mora, R. (2014). *El nacimiento de la escuela.* Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, (6), 1-32. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14411711/el-nacimiento-de-la-escuela-reynaldo-mora-ride-inicio>

Parra, Gabriel. (2011) *María Magdalena y la constelación arquetípica masculinidad-feminidad en la tradición judeo-cristiana.* Estudios Culturales 8, pp. 110
http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num8/art6.pdf

Ramírez, Francisco O. y Boli, John. La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. en Enguita, Mariano F. (comp.). *Sociología de la Educación* 1ª edición. Pp 43-53 España. Editorial Ariel.

Rodríguez, Rosa y Serrano, Lucia (2005), *El concepto de matriarcado: Una revisión Crítica.* AqueoWeb- Revista sobre Arqueología en Internet – ISSN:1139-9201. <https://webs.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/7-2/rodriguez.pdf>

Scott, Joan W, (1996) "El género: una categoría útil para en análisis histórico" en Lamas, Marta, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 265-302 México PUEG-UNAM.

Serret, Estela (2008). *Qué es y para qué la perspectiva de género.* Instituto de la Mujer Oaxaqueña. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>

Sousa Santos, Boaventura de (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Ediciones Trilce.

Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela.* Madrid, Las ediciones de la piqueta.

Vargas, Laura y Bustillos, Graciera, (1997) *Técnicas Participativas Para la Educación Popular Tomo II*, Lumen Humanitas.

Walsh Catherine, (2013). *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie pensamiento decolonial. Abya Ayala.

Zambrano, María (1939). *Filosofía y Poesía*. Fondo de Cultura Económica. México. Cuarta reimpresión (2006).

Zapata, Jaqueline (2008) “La educación sabia, libre – trasciende al mito de la razón y al poder epistémico”. *En la Educación para pensa-se*. (Zapata, J. Comp. AA.VV), México Fundap.

Zapata, Jaqueline (2010) *Educación Sabiduría y Libertad*. Fundap.

El bullying o acoso escolar Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas Presentadas en el Tema (Actualización)

Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis
Dirección de Servicios de Investigación y Análisis Subdirección de Análisis de
Política Interior

Cámara de Diputados LXIII Legislatura Mtra. Claudia Gamboa Montejano
Investigadora Parlamentaria Mtra. Sandra Valdés Robledo Asistente de
Investigación Noviembre, 2016
file:///C:/Users/Celina/Documents/Nueva%20tesis/El%20bullyng%20o%20acoso%
20escolar.pdf (2023, 06 de octubre)

*Panorama nacional sobre la situación de la violencia contra las mujeres /
Instituto Nacional de Estadística y Geografía.-- México : INEGI, 2020,*
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvin
egi/productos/nueva_estruc/702825197124.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvin
egi/productos/nueva_estruc/702825197124.pdf) (2023, 07 de octubre)

Fundada el 2/5/2012 por el Dr. Javier Miglino y un Equipo Internacional. El
2/5/2013 proponen el **DÍA MUNDIAL CONTRA EL BULLYING**. **Nacería entonces
el histórico 'DÍA MUNDIAL CONTRA EL BULLYING'** Bullying. MÉXICO.
Estadísticas de Acoso Escolar 2020/2021. 180.000 CASOS.

(bullyingsinfronteras.blogspot.com) (2023, 06 de octubre)



Anexo I



Consentimiento Informado (ejemplo)

Yo

_____ declaro que mi hija o hijo sido informada/o e invitada/o a participar en una investigación denominada “Educación poética: vida en equidad”, éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo de la Maestría en Creación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Entiendo que este estudio busca: Promover, a través de un proceso creativo-educativo, relaciones justas, equitativas y simétricas para las y los adolescentes de la Secundaria General Jesús Romero Flores del municipio de Corregidora del estado de Querétaro, a través de un espacio de sensibilización y expresión artística que promueva una cultura de la paz, del respeto y la convivencia armónica entre congéneres., y se me informó mi participación se llevará a cabo en la Secundaria General Jesús Romero Flores, en el horario de clases y consistirá en la participación libre y voluntaria en las actividades diseñadas por la docente-investigadora, que van desde dar opiniones, hacer dibujos hasta la creación de un diseño creativo. Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de las y los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo.

Asimismo, sé que mi hijo o hija puede negarse la participación o retirarse en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para ella o él.

Sí. Acepto voluntariamente que mi hijo o hija en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con

Lic. María Celina Covarrubias González Meza

Dra. Atzimba Elena Navarro Mozqueda

Nota: los formatos firmados de padres y madres, así como de las y los estudiantes se encuentran resguardados por la investigadora por la ley de protección de datos.

