

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Maestría en Educación y Convivencia



Educación en Género desde la Ética del Cuidado

Trabajo recepcional para obtener el grado de
Maestría en Educación y Convivencia

Presenta: **ELÍAS FÉLIX HERNÁNDEZ**

Asesora: **ITZELÍN DEL ROCÍO MATA NAVARRO**

Tlaquepaque, Jalisco, diciembre de 2025

Resumen

Este trabajo recepcional propone y documenta una acción socioeducativa centrada en educar a estudiantes de secundaria en temas de género, desde la perspectiva de la ética del cuidado. Fundamentado en la teoría feminista (Beauvoir) y la ética del cuidado (Gilligan, Tronto), el proyecto aborda la persistencia de estereotipos de género y una convivencia desigual, normalizados en el entorno escolar. Mediante metodologías participativas, incluyendo fases de diagnóstico con el alumnado, la intervención "Tejer el Género desde el Cuidado" utilizó actividades prácticas como la creación de figuras y el tejido con crochet, combinadas con espacios de reflexión y diálogo. El objetivo fue fomentar la conciencia crítica sobre las construcciones sociales del género "cómo me construyo", deconstruir estereotipos, y promover la empatía, la interdependencia y la corresponsabilidad en el cuidado. El proyecto se concibe como una "semilla" que busca contribuir a una convivencia más justa, equitativa y cuidadora, reconociendo el cuidado como una dimensión política y humana fundamental.

Palabras clave

Género, Ética del Cuidado, Convivencia, Educación Secundaria, Investigación Participativa.

Contenido

Resumen.....	2
Palabras clave.....	2
INTRODUCCIÓN	7
Capítulo 1.....	9
Planteamiento del problema	9
1.1. Contexto de la acción socioeducativa	10
1.1. Problema convivencial identificado.....	11
1.2. Actores de la acción socioeducativa.....	11
1.3. Estado del Arte.....	14
1.3.1. Educación en género desde la ética del cuidado	14
1.3.2. Educación y género	14
1.3.3. Perspectiva de género	19
1.3.4. Ética del Cuidado.....	20
1.3.5. Convivencia	22
1.4. Justificación.....	23
1.5. Contexto de la acción socioeducativa	26
Capítulo 2.....	28
Marco Teórico	28
2.1. Teoría feminista	29
2.2. Simone de Beauvoir	31
2.3. Género: perspectiva de género.....	35
2.4. Educación con perspectiva de género.....	37
2.5. La ética del cuidado	38
2.6. Pedagogía del cuidado, hacia el feminismo en la educación.....	41
2.7. La convivencia como horizonte: hacia una pedagogía desde la ética del cuidado	44
Capítulo 3.....	47
Metodología	47
3.1. Metodología participativa	48
3.2. Metodologías feministas participativas.....	50
3.3. Colegio La Paz y la Metodología Participativa	53
3.4. Diagnóstico participativo.....	54
3.5. Acción Socioeducativa	55
3.5.1. Resultados fase 1. Diagnóstico participativo.....	55
3.5.3. Hallazgos: Fase 1	58
3.5.4. Fase 2. Diagnóstico participativo	59

3.5.5. Hallazgos: Fase 2	66
3.6. Validación del problema.....	66
Capítulo 4.....	68
Resultados	68
4.1. A modo de contexto.....	69
4.2. Etapa I: Sentidos	71
4.3. Etapa II: Contemplación	75
4.4. Etapa III: Tejer lo Público y lo Privado.....	77
4.5. Etapa IV: ¿Cómo me construyo?	81
Capítulo 5.....	86
Análisis y discusión	86
5.1. Introducción: los hilos que une la teoría y la práctica	87
5.2. Análisis desde la categoría de Género: deshilando el orden establecido en el aula...	87
5.3. Análisis desde la categoría de la Ética del Cuidado: tejiendo la interdependencia ..	89
5.4. Análisis desde la categoría de Convivencia: la forma de lo común	91
5.5. Conclusiones: sembrar la semilla del cuidado.....	95
5.5.1. Síntesis de hallazgos y aportaciones	95
5.5.2. Diálogo con la teoría y horizontes futuros	95
5.5.3. Reflexión final: el peregrinar continúa	96
Referencias.....	99
Anexos	102

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de actores.....	12
Tabla 2 Preguntas de la encuesta participativa.....	55
Tabla 3 Respuestas de los estudiantes.....	56
Tabla 4 Conteo de respuestas.....	57
Tabla 5 Preguntas del cuestionario para hablar de género.....	59
Tabla 6 Transcripción original de las respuestas de algunas alumnas y alumnos tomado de forma aleatoria.....	60
Tabla 7 Formato de categorización para las preguntas y depende de cada pregunta del uso total o parcial del formato.	61
Tabla 8 Etapas del proyecto del programa de acción socioeducativa.	70
Tabla 9 Preguntas para la silueta o figura humana.....	71
Tabla 10 Preguntas que los estudiantes hicieron a sus padres o cuidadores primarios.....	77
Tabla 11 Preguntas guía para la entrega final de sus tejidos.....	81
Tabla 12 Conceptos clave	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Cómo hablar de género.....	62
Figura 2 Palabras claves sobre actividades para hablar de género.....	63
Figura 3 La importancia de abordar el tema de género.....	63
Figura 4 Recursos para aprender y abordar el tema de género	64
Figura 5 Expresión de pensamientos y sentimientos al hablar de género.....	65
Figura 6 Distribución de género que asignó el alumnado a sus figuras.....	72
Figura 7 Accesorios que los estudiantes usaron para sus figuras.....	73
Figura 8 Razones que el alumnado dijo para asignar género a sus trabajos.	74
Figura 9 Opiniones sobre el cuidado	75
Figura 10 Qué opina el alumnado sobre el cuidado colectivo.	76
Figura 11 Porcentaje de cuántos fueron madre o padre.	78
Figura 12 Investigación sobre el cuidado o trabajo no remunerado.	80
Figura 13 Investigación de datos relacionados al cuidado y la violencia.	81
Figura 14 Percepción sobre la relación entre cuidado y roles de género	83
Figura 15 Estudiantes que rechazan la asociación del tejido con lo femenino	83
Figura 16 Cambio en la visión del cuidado	84
Figura 17 Qué ayudaría a no olvidar que nos construimos socialmente como mujeres y hombres.....	84

Dedicatoria y reverencia a todas las personas que
al cuidarme y enseñarme a cuidar me han traído hasta aquí;
en especial a mi esposa Arely e hijos Paula Emilia, Pedro Xavier y a mis padres.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Obtención de Grado (TOG) de la Maestría en Educación y Convivencia nace de una convicción profunda: la educación es el espacio privilegiado para sembrar semillas de transformación social. Este proyecto documenta una acción socioeducativa orientada a la educación en género desde la ética del cuidado, implementada con estudiantes de tercer grado de secundaria.

El origen de esta intervención no es meramente académico, sino que hunde sus raíces en mi historia personal y en el trabajo realizado con adolescentes y jóvenes desde 2008. A lo largo de mi trayectoria en contextos formales e informales, y especialmente a través de mi participación con asociaciones civiles, fui testigo de las desigualdades e injusticias persistentes entre hombres y mujeres, así como de los tabúes sobre la sexualidad y la escasez de procesos de acompañamiento significativo.

Me ha tocado contribuir en un momento histórico donde el feminismo ha ganado difusión y presencia. Fue en esta coyuntura donde mi formación y mi trabajo se inclinaron por la reflexión y las propuestas feministas, decidiendo emprender un peregrinar para mirarme, vaciarme y construir algo distinto que sume a una sociedad más justa. Este camino lo recorro desde el género, convencido de que mi contribución social y personal reside en tejer puentes entre la convivencia, la educación y la ética del cuidado.

La propuesta central aborda la persistencia de estereotipos de género y una convivencia desigual que, lamentablemente, se han normalizado en el entorno escolar. El objetivo fue generar conciencia y crear espacios de diálogo-escucha donde el cuidado estuviera en el centro, fomentando la empatía, la interdependencia y la corresponsabilidad.

Esta acción socioeducativa se estructura en cinco capítulos esenciales. En el primero, se indaga sobre el contexto y el planteamiento del problema, situando la acción en el escenario educativo real. Posteriormente, el segundo capítulo presenta el Marco Teórico, explorando lo escrito sobre el enfoque de género y los paradigmas feministas de autoras como Beauvoir, Gilligan y Tronto, quienes fundamentan la formación de los jóvenes en torno al cuidado; ofrezco al lector una tabla de conceptos que puede utilizar para mayor claridad, se encuentra en el apartado de anexos al final de este escrito. En el tercer capítulo se detalla la metodología y el diagnóstico participativo, describiendo el proceso colaborativo con los actores que permitió definir la problemática. A continuación, el cuarto capítulo expone los resultados de la intervención "Tejer

el Género desde el Cuidado", narrando lo sucedido durante las cuatro etapas del proyecto. Finalmente, en el quinto capítulo se realiza un análisis interpretativo de los datos recabados para presentar las conclusiones, los hallazgos y las perspectivas de esta experiencia.

Capítulo 1

Planteamiento del problema

1.1. Contexto de la acción socioeducativa

La escuela es mucho más que un centro de instrucción o fábrica académica; es el espacio vital donde los estudiantes aprenden a relacionarse, a compartir y a formarse como individuos. Es en las aulas y pasillos donde se interiorizan patrones que más tarde se reafirmarán en la sociedad. Por ello, resulta imperativo revisar los programas y procesos educativos para cuestionar aquellos patrones que no abonan a una convivencia justa.

Este capítulo presenta el escenario donde se desarrolla la acción socioeducativa, el Colegio La Paz, una institución de inspiración católica y larga tradición en Guadalajara. A pesar de contar con valores institucionales sólidos y apertura a la diversidad, se identifica la necesidad de replantear objetivos y dinámicas. La oportunidad radica en intencionar el enfoque de género dentro de los contenidos académicos, como la materia de Formación Humana, para abordar aquellas prácticas y discursos que, muchas veces por falta de revisión, siguen replicando estereotipos y desigualdad entre las personas. A continuación, se describe el contexto, los antecedentes y la problemática convivencial identificada que dio sentido a esta intervención.

El Colegio tiene un enfoque con valores católicos, herencia de su historia. Los valores de la institución no han sido impedimento para que las alumnas y alumnos de diferentes creencias sean parte del proyecto educativo. La oportunidad está en que desde esta diversidad se idearon las formas de facilitar contenidos e incorporar temáticas controversiales en este contexto, es decir, se intencionó el enfoque de género como parte de los valores institucionales y los contenidos académicos.

Algunos de los programas con los que se cuenta, no han sido revisados y eso ha generado que sigan replicando información que refuerza o promueve los estereotipos y la desigualdad entre mujeres y hombres. La escuela es un espacio donde alumnos y alumnas aprenden a relacionarse entre ellos, compartir y formarse como individuos, es decir, en la escuela aprenden e interiorizan lo que más tarde reafirmarán en la sociedad, por eso es necesario que los programas sean revisados o que haya programas y procesos que rompan o cuestionen patrones y procesos que no ayudan a una convivencia más justa y equitativa. Soy consciente que la intervención del TOG abonó a este trabajo histórico de pensar en una organización, educación, salud emocional y convivencia más justa, por lo tanto, la aportación de este proyecto fue sembrar dudas para que, en otros procesos, después de la secundaria o bachillerato, otras situaciones cosechen las respuestas.

Autoras como Simone de Beauvoir (1949), plantean que la formación de las mujeres con relación a los hombres es desigual desde sus primeros años de vida, por lo tanto, podemos inferir que, así como hay una carga hacia las féminas, lo hay también para los varones, porque en ambos casos tanto las niñas como los niños se hacen, no nacen, de Beauvoir lo dijo en términos femeninos, “no se nace mujer: se llega a serlo” (2014, pág. 206). Entonces, tanto hombre como mujeres es algo que se aprende a ser y hacer. Fue indispensable preguntarse: ¿qué procesos debemos iniciar para ir cambiando esta desigualdad dentro de las aulas? ¿cómo crear procesos educativos que no sean violentos o colonizadores en la formación de las mujeres y hombres? ¿qué procesos son responsabilidad de la escuela en el camino hacia una sociedad más equitativa? La formación diferenciada de mujeres y hombres es una herencia que se ha incrustado hasta los tuétanos y en el inconsciente, por eso es complicado e incómodo tocarlo y abordarlo, pero la realidad actual nos exige ya no ser indiferentes o cómplices de esta injusticia social e histórica. Hoy en día no podemos hablar de avances humanos cuando la igualdad, equidad y la justicia entre hombre y mujeres sigue siendo inexistente, necesitamos nuevas propuestas formativas epistemológicas que nazcan desde lo educativo y que se implementen en la educación básica.

1.1. Problema convivencial identificado

El problema central que articula esta acción socioeducativa reside en la persistencia de prácticas y discursos que, dentro del entorno escolar, replican estereotipos de género y perpetúan una convivencia desigual entre hombres y mujeres. Ante esta problemática, que a menudo pasa desapercibida por su normalización, el presente trabajo buscó contribuir significativamente al aprendizaje, la creación de conciencia y la autorreflexión en el alumnado de secundaria. El horizonte fue transitar hacia una convivencia más consciente y justa, donde la razón y las emociones funjan como el puente necesario para pensar y discernir formas distintas de concebirnos y relacionarnos, aceptando con ello lo más radical de nuestra experiencia compartida: la certeza de ser cuidados por ser diferentes y podamos celebrarlo.

1.2. Actores de la acción socioeducativa

La matriz de actores funge como un termómetro para medir y saber qué impacto tiene la intervención en los actores. Por otro lado, fue útil para mapear y elegir qué estrategia socioeducativa puede generar un mayor impacto positivo en los actores de tal manera no sea violenta o impositiva.

Los actores identificados se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1

Matriz de actores

Actores	Aspecto de la problemática con la que se vincula	Disposición ante la acción socioeducativa
Escuelas secundarias y bachilleratos	Información, sensibilización, colaboración y vinculación	Neutral. Las escuelas muy pocas veces tienen trabajos que los vinculen.
Profesores y profesoras	Falta de conocimiento sobre género.	Intermedia: Algunos profesores tienen la inquietud de saber más del tema y otros se molestan tan solo de escucharlo.
Personal administrativo y servicios generales	Bajo conocimiento sobre género	Intermedia: Algunos administrativos y de Servicios Generales tienen la inquietud de saber más del tema y otros se molestan tan solo de escucharlo.
Padres de familia	Bajo conocimiento sobre género y resistencia para abordar estos temas	Desfavorable: Los padres de familia hasta ahora la gran mayoría tienen resistencia por el tabú.
Gobierno	Escaso material, recursos, capacitaciones e involucramiento en temas de género.	Desfavorable. No hay insumos, proyectos y son vigilantes de las escuelas privadas.
Iglesia	Resistencia para abordar temas controversiales y polémicos.	Desfavorable generalmente se toma como inmoral los temas relacionados al género.
Alumnos	Bajo conocimiento, material y proyectos para hablar de género.	Favorable: quieren conocer del tema, pero hay muchos tabúes alrededor del género.
Coordinadores	Escaso interés por el tema por lo polémico que pueda resultar	Desfavorable: poco interés en el tema porque cuidan la imagen de la institución.
Dirección	Bajo interés por el tema de género.	Intermedia: Aunque la Dirección ha mostrado apertura al proyecto, su postura es intermedia. La naturaleza laica de la institución puede entrar en conflicto con las convicciones religiosas personales de sus

Asociaciones Civiles	Baja participación en las instituciones educativas privadas	miembros, generando una disposición ambivalente ante temas de género. Favorable se puede buscar una organización de la sociedad civil para trabajen en vinculación con el Colegio.
----------------------	---	--

Nota. Elaboración propia.

A modo de observación general, la matriz de actores reveló que educar en género desde la ética del cuidado impacta directamente en los campos que nos enseñan y modelan a ser mujeres y hombres. Dado que los actores son quienes perpetúan los signos, significados y símbolos de nuestra cultura, la acción socioeducativa tuvo que ser pensada para cuidar y respetar los procesos y momentos de las personas involucradas.

Bajo esta comprensión, la matriz me permitió navegar el complejo entorno de la comunidad educativa, anticipando resistencias y reconociendo posibles alianzas. Al mapear las distintas disposiciones, desde la apertura favorable del alumnado hasta la resistencia de otros actores, pude diseñar una estrategia de intervención que no fuera impositiva ni violenta, sino que se insertara de manera orgánica y respetuosa, dialogando con cada grupo desde su propia realidad. Fue, en esencia, la herramienta que facilitó aplicar la ética del cuidado desde la planeación misma, eligiendo los caminos y las palabras adecuadas para evitar un rechazo que invalidara el propósito del proyecto.

Asimismo, este análisis sirvió como un termómetro para evaluar tanto los cambios en el alumnado como las resonancias o silencios de los actores involucrados. Este ejercicio contextualizado resultó crucial, porque ayudó a comprender por qué ciertas iniciativas prosperaron mientras otras encontraron barreras, vinculando los hallazgos directamente con las estructuras de poder y creencias de la institución. De esta manera, la tabla no solo justificó las decisiones metodológicas tomadas, sino que iluminó el camino a seguir, señalando dónde era necesario continuar sembrando, dialogando y tejiendo para que la cultura del cuidado pudiera extenderse más allá del aula.

1.3. Estado del Arte

1.3.1. Educación en género desde la ética del cuidado

El presente estado del arte tuvo como objetivo comprender el campo de conocimiento en el que se insertó mi Trabajo de Obtención de Grado (TOG) e indagar cómo se ha abordado la educación en género desde la ética del cuidado, particularmente en la etapa de la adolescencia. Si bien mi intervención se situó en tercer grado de secundaria, esta revisión bibliográfica me permitió vislumbrar cómo este enfoque pedagógico y ético resuena y es pertinente en diversos niveles formativos. Con el fin de construir este entendimiento y cimentar teóricamente la propuesta, exploré tres conceptos clave que tejen la trama de esta investigación: educación, género y ética del cuidado.

La búsqueda de literatura para este estado del arte se realizó principalmente en Google Académico y en el catálogo de recursos de información de la biblioteca virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), específicamente en el apartado de revistas electrónicas. Se buscaron artículos publicados entre 2011 y 2023, utilizando las palabras clave: género, perspectiva de género, convivencia, educación, equidad, igualdad y ética del cuidado. De un promedio de ochenta artículos revisados, se seleccionaron 24 que abordaran más de uno de los conceptos mencionados, y de estos, se escogieron 8 para este ejercicio.

1.3.2. Educación y género

Las escuelas son espacios privilegiados donde se contribuye a la formación de los individuos que en todo momento reflejan sus aprendizajes, certezas y formas de ver el mundo a otras personas, de tal manera que se van instalando en la cultura de una sociedad concreta las convicciones, valores, orden social y estereotipos como algo natural o forma de ser. Hay una deuda histórica en lo educativo, ya que ha sido desigual para hombres y mujeres. Por eso, fue necesario buscar formas de reparar el daño, reivindicar las luchas de hombres y mujeres que nos han antecedido y, sobre todo, formar a nuestras nuevas generaciones en la libertad de trabajar por construir un mundo justo para todos y todas, que al final se traducirá en justicia social. Por esto, sostengo que la educación o la formación pueden ser espacios de cambios profundos en las mentes y corazones de todos aquellos seres humanos que pasan por las aulas.

En el artículo de Buquet (2011) que tuvo como objetivo reflexionar sobre la investigación, la formación y la institucionalización de la equidad de género, se menciona que es necesario incorporar la perspectiva de género en los procesos formativos de las universidades, ya que es

necesario erradicar cualquier tipo de injusticia relacionada con el género, como el lenguaje sexista, las significaciones culturales, el acoso, el hostigamiento sexual y la división sexual del trabajo.

Me parece valiosa la aportación de la investigación, pero creo que la educación en género ya no debe ser importante solo para las universidades. Es necesario que las instituciones de educación básica se sumen al proceso formativo de los adolescentes sobre género, porque estos llegarán a las universidades con elementos que les permitirán estar más informados o sensibilizados. Esperar a que nuestros alumnos y alumnas lleguen a la universidad para abordar temas sobre género, me parece que es llegar un poco tarde. Abordar el género ya no debe ser por criterio de grado formativo o edad, sino por la convicción de que la justicia social es algo que debemos abordar en todo el proceso educativo y donde los hábitos, roles de género y estereotipos no sean determinantes en la vida de las personas.

La investigación de Hernández (2013) tuvo por objetivo mirar los roles de género, de profesores y alumnas/alumnos universitarios, desde conceptos bourdianos y desde los cuales busca comprobar que dichos roles son impuestos a hombres y mujeres por medio de una educación conservadora y por lo mismo el habitus no se cuestiona o reflexiona porque se va admitiendo pasivamente como algo natural. El investigador obtuvo como resultado que los estereotipos y las inequidades están presentes en el profesorado y que la violencia simbólica sigue dando como natural la violencia misma, la desigualdad y las inequidades, y es desde pequeños que estos comportamientos y aprendizajes se adquieren principalmente en casa y la escuela, por lo que propone como algo importante que el género se lleve a las aulas desde escolaridades básicas.

Este será hasta ahora el único trabajo que menciona la importancia de llevar la educación en género a escolaridades básicas. Será importante no dejar de lado para la intervención que el habitus se socializa e interioriza desde los primeros años de vida en casa, también en la escuela, y llevan todo esto como criterios fundamentales para la toma de decisiones a lo largo de la vida o hasta que es cuestionado. Esta investigación al realizarse en espacios universitarios pareciera que es hasta la universidad que se dan cuenta de los problemas de género en la formación de los alumnos y alumnas, como si llegasen a la universidad con un tumor de problemas de género, y al darse cuenta la institución lo quiere extirpar, ¿eso es posible? ¿qué implicaciones tiene para un alumno universitario pedirle que renuncie a todo o casi todo lo que le han enseñado en casa y en la escuela? No es fácil que una persona cuestione seriamente todo aquello que le dio

identidad, lo vinculó con otras personas y lo hizo parte importante o fundamental de una cultura determinada. Y es aquí donde la complicación se agudiza, el horizonte de a dónde llegar es claro, pero no lo son los cómo para lograrlo.

El trabajo de investigación de Winfield et al. y Topete (2017) explora las representaciones mentales que conforman la equidad de género manifestadas a través del lenguaje en estudiantes de nivel superior por medio de frases incompletas que el alumnado tuvo que completar. Tuvo como resultado que las mujeres siguen estando ligadas a la maternidad y el hombre a ser proveedor, es decir, las representaciones de hombres y mujeres siguen estando profundamente arraigadas. Por otro lado, queda claro que el desafío de las instituciones educativas son grandes ya que implica romper, deconstruir, desaprender, aprender, entre otras; sin embargo, este es el camino para construir formas para dar cabida a la justicia social.

Es interesante que en el artículo se les exige a las instituciones de educación superior que formen ciudadanos democráticos y con equidad de género. Una vez más nos encontramos con alumnos y alumnas de nivel universitario con formas y modos que no contribuyen a la justicia entre hombres y mujeres. Los estudiantes llegarán a las etapas formativas que les toque cursar con todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación, ¿por qué pareciera que los únicos que se dan cuenta son las universidades? ¿qué está pasando con la formación de los docentes? ¿qué pasa con los programas federales? ¿cómo pueden las instituciones abordar temas de género? Lo que es claro es que la formación básica ya no puede ser indiferente para formar a su alumnado en temas de género.

El artículo de Morales (2019) analiza cómo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca afrontar la problemática de educar con equidad e igualdad de género, lo cual de entrada es complejo en un país diverso y multicultural. Los resultados de esta reflexión son que la educación debe ser con sentido humano y social. Por otro lado, la NEM busca cambios drásticos o radicales, necesarios, pero sin mucho sustento y finalmente, nos muestra que la preparación docente es precaria.

Las propuestas de la NEM, antes de ser efectivas, buscan apostar al cambio desde la precariedad del sistema mismo y para que la Educación tenga un impacto significativo se deben resolver otros temas importantes de justicia social como la corrupción, la violencia, el narcotráfico, entre otras. En la que sin duda la educación contribuye a erradicar, pero que no es toda su responsabilidad, se necesitan esfuerzos en conjunto desde diversos frentes. El que la NEM sea un proyecto ambicioso y con carencias no significa que no debemos hacer nada, al

contrario, tenemos que construir con lo que tenemos formas nuevas pero serias y profundas para que generen cambios estructurales importantes a nivel personal y en los años a nivel social. En este contexto mi TOG buscó contribuir a la justicia social desde el género y la ética del cuidado, desde la reflexión y procesos que llevaron a las personas a ser más conscientes.

La reflexión de Lozano y Trifu (2019) buscó realizar un ejercicio de reconceptualización de las competencias educativas para la coeducación y la educación para la paz como ejes imprescindibles de una escuela inclusiva, democrática y emancipadora. Los resultados de esta investigación básica de carácter reflexivo y discursivo fue concluir que es necesario reformular las relaciones entre la ética de la justicia y la ética del cuidado. Crear o conseguir un sistema que facilite y concrete los valores de la compasión y la asistencia en principios, políticas de justicia y de igualdad, de manera alternativa y que sirva de inspiración en las políticas sociales y las diversas formas de organización social.

Esta investigación si bien agrega elementos nuevos que suman a la propuesta de intervención socioeducativa como son la coeducación, la paz, la ética y la ética del cuidado, son planteados como alternativas para la construcción de justicia social. Una de las ideas principales de este trabajo es la importancia de crear procesos y espacios de introspección y reflexión, a lo que yo agregaría los momentos de compartir y escuchar las vivencias, aprendizajes, necesidades y sentimientos en el que los otros están implicados. Por otro lado, la coeducación implica el involucramiento de todos los sujetos, es crear procesos y no quedarse solo como espectador para ser testigo del final o el desenlace, sino que es involucrarse con el sentir y las experiencias de cada particularidad y singularidad humana con la que nos topemos. Las autoras Lozano y Trifu (2019) de esta investigación proponen resignificar dándole más profundidad, seriedad y poder al ejercicio de involucrarse por medio de la interacción, acompañamiento y cercanía a las personas más allá de lo que se pudiera enseñar como materia o contenidos didácticos. Finalmente, es importante saber que entre la modernidad y posmodernidad hay una crisis de identidad y desde luego esto afecta al alumnado que en edades y desarrollos importantes como la búsqueda de la identidad y pertenencia puede ser que el esfuerzo y el trabajo sea más pesado emocionalmente porque hay que sostener y modelar un modo de ser contracultural, lo cual lo hace parte de un nuevo paradigma educativo.

El trabajo de investigación de Aroca (2022) basada en el método de investigación y discusión documental, debate y reflexiona acerca de los paradigmas educativos tradicionales androcéntricos desde un análisis, propone que se integre un nuevo paradigma que tome en

cuenta la perspectiva de género. Obtuvo como resultado la necesidad de fomentar nuevos paradigmas para el sistema educativo del siglo XXI que tendrá como centro la perspectiva de género como visión crítica de la realidad desde el diálogo desde una dimensión convergente e integradora.

La investigación resalta que seguimos educando y formando desde bases androcéntricas a pesar del reconocimiento e involucramiento de las mujeres, que siempre ha existido. Esto, nos está empujando a que nos demos cuenta de que la sociedad y la educación ya no pueden seguir de la misma manera, la realidad los ha rebasado, por lo que se vuelve imperativo fomentar nuevos paradigmas que incorporen la perspectiva de género, impulsando una adecuación de la currícula y una reflexión crítica sobre la equidad; ya no pueden contener las formas de enseñar en la manera en la que se enseña y lo que se enseña. La realidad tendrá que abrirse para que se originen nuevas formas. El género es entendido como el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que atribuye características femeninas y masculinas a cada sexo, volviéndose un elemento constitutivo de las relaciones sociales. Hay mucho que hacer ya que desde la socialización es donde se transmiten y se reafirman estereotipos de género. La globalización y la posmodernidad complejizan el diálogo entre diversas posturas epistemológicas. Incorporar la perspectiva de género desde un nuevo paradigma es aceptar que la transmisión de estereotipos a lo largo de la historia ha traído la discriminación y desigualdad que ha consolidado o naturalizado/esencializado una relación asimétrica entre mujeres y hombres.

Me parece entonces, que el nuevo paradigma puede ser posible cuando el currículo oculto salga a la luz, sea cuestionado y sobre todo que sea un momento en el que las instituciones educativas busquen formas para transformar la formación desigual desde la reflexión, construcción, compartir y sostén para todos y todas. En un grupo de 3° de secundaria, esto se concreta al implementar prácticas coeducativas que vayan más allá de lo discursivo. Implica, llevar al aula el diálogo entre las construcciones sociales, justicia social y la ética del cuidado, abordando los procesos de socialización afectiva, educación sexual y emocional, entendiéndolas como un proyecto relacional y político. De igual forma, sería necesario la inclusión de la pedagogía del cuidado en el currículo escolar, utilizando estrategias como el modelado, el diálogo y la práctica, para que el alumnado asuma los cuidados de forma colectiva y corresponsable y se cuestione el androcentrismo de sus propias prácticas cotidianas.

1.3.3. Perspectiva de género

Para que este trabajo logre su objetivo, es indispensable incorporar una herramienta de análisis crítico que permita mostrar las estructuras de poder que subyacen en las relaciones humanas, la perspectiva de género. Esta no consiste únicamente en reconocer las diferencias entre sexos, sino que se define como el conjunto de ideas sobre la diferencia sexual que una cultura atribuye con características femeninas y masculinas a cada sexo, generando jerarquías y desigualdades (Hernández, 2013; Winfield et al., y Topete, 2017). Adoptar esta perspectiva es, por tanto, un posicionamiento ético y político que busca transformar activamente las relaciones sociales hacia un modelo más igualitario y justo (Lozano y Trifu, 2019).

Históricamente, los paradigmas educativos tradicionales se han sustentado sobre una base androcéntrica, es decir, una visión del mundo que toma la experiencia masculina como la medida universal de lo humano, invisibilizando y devaluando las aportaciones y realidades de las mujeres (Aroca, 2022; Goicoechea, 2023). La institución educativa, en este sentido, juega un papel dual, puede ser un agente reproductor de estereotipos que refuerzan la subordinación femenina o puede convertirse en un espacio para cuestionar y transformar dichos patrones (Winfield et al., y Topete, 2017). La ausencia de esta perspectiva en la investigación y en la práctica educativa conduce a lo que se ha denominado ceguera de género, perpetuando un conocimiento parcial y sesgado (Aroca, 2022).

Esta construcción cultural de los roles se internaliza de tal forma que llega a percibirse como algo natural, un proceso que Bourdieu define como *habitus* (Hernández, 2013). La naturalización de la división sexual del trabajo, que asigna a las mujeres de forma mayoritaria las tareas de cuidado no remuneradas y las relega al ámbito privado, es una manifestación de lo que se conoce como violencia simbólica, una dominación suave, invisible y admitida tanto por dominados como por dominadores (Goicoechea, 2023; Hernández, 2013). Esta injusta organización social del cuidado es uno de los nudos estructurales que impiden la autonomía económica de las mujeres y la consecución de una equidad real (Garrido, 2023).

Por lo tanto, la incorporación de la perspectiva de género en la educación es una condición indispensable para la justicia social (Lozano y Trifu, 2019; Winfield et al., 2017). No basta con promover una igualdad formal, sino que es necesario avanzar hacia una equidad que reconozca las desventajas históricas de las mujeres y los privilegios de los varones y se puedan dar las condiciones para superarlas (Morales, 2019). Este cambio implica una revalorización de las

tareas y roles tradicionalmente feminizados, lo que nos conduce directamente a la necesidad de una ética centrada en el cuidado como eje fundamental de la convivencia.

1.3.4. Ética del Cuidado

En el artículo de Goicoechea (2023) se nos ofrece un análisis cualitativo desde la perspectiva de género sobre materiales para que los profesores puedan meditar sobre la necesidad que tenemos todos los seres humanos de recibir cuidados e incorporarlos como parte de la pedagogía o formación educativa. Las conclusiones o resultados de este trabajo confirman la necesidad de incluir el cuidado y su ética en el currículo escolar y que sea enseñada a toda la población.

Este enfoque del cuidado como parte de la pedagogía me parece relevante porque la desigualdad, desde mi punto de vista, inicia en la formación, una parte de los seres humanos somos cuidados por la otra mitad a la que se le enseñó a cuidar. Pero esto está profundamente inmerso en nuestras socializaciones, en la historia y en la realidad misma, que parece ontológico. Los hombres pueden decir que cuidan y asumen la responsabilidad de cuidar, pero sigue siendo desde el privilegio, ciertamente ya es algo, pero no es suficiente. Tenemos mucho trabajo por hacer y buscar apertura para renunciar a las seguridades y privilegios, para adentrarnos al misterio del cuidado que va más allá de mantener el bienestar de algo o alguien. Primeramente, hablamos de las personas y segundo, es un acto existencial que va más allá, que rasga el velo de la trascendencia, de sostener la mente, el corazón, las emociones y la existencia misma del otro. Me parece interesante cómo esta alternativa pone en el centro no solo la mente, sino como parte fundamental lo emocional, cosa que no es profundizada en el resto de los escritos presentados. Por lo tanto, me parece que hay mucho trabajo por hacer.

Es un acierto que mi trabajo de acción socioeducativa haya estado dirigido a que converjan la educación, el género, la convivencia y la ética del cuidado, porque en el material consultado en general y el aquí expuesto fue difícil ver la integración de estos cuatro elementos.

La información revisada coincide en que es importante usar la educación como motor de cambio. Sin embargo, muchas de las investigaciones se hicieron en las universidades, lo cual nos deja con una visión parcial de los procesos formativos de los estudiantes, ya que de la educación básica no hay datos significativos según estos documentos y lo buscado para trabajar este estado del arte. Por lo tanto, la aportación de mi TOG de educar en género, en educación básica, desde la ética del cuidado al alumnado de 3º de secundaria, fue algo original porque se

ha realizado muy poco o no se ha elaborado desde estas ideas mencionadas. Y es que la educación en género en sí misma es un tema mal abordado en las escuelas públicas y privadas; dichas instituciones suelen evitarlo o lo difunden desde posturas, materiales y reflexiones un poco dudosas. No es que esto se haga con esa intención, sino que es un claro ejemplo de las grandes aspiraciones de nuestro sistema educativo frente a las deficiencias reales en la profesionalización y especialización de los directivos y docentes.

Educar en género o con perspectiva de género a adolescentes podría hacer una gran diferencia en el desarrollo socioafectivo y académico del alumnado. Desde mi experiencia como docente, me he topado con estudiantes o generaciones que ya tienen una respuesta para argumentar por qué el feminismo, el género, la perspectiva de género, las nuevas masculinidades son absurdas. ¿En qué momento fueron formados para responder así? ¿por qué dicen lo que dicen de la manera en que lo dicen? Y más allá de tener elementos para responder a esas dudas, está claro que las adolescencias ya conviven con los conceptos de género desde antes de que lleguen a las etapas formativas en las que están en ese momento. Y si esto es así, ¿no está claro que están listos para mirar de forma distinta sus opiniones o creencias? La adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo físico, afectivo, social, emocional, identitario y cognitivo, por lo que suena bastante conveniente que el alumnado cuente con procesos adecuados que le sumen a su desarrollo como humano, para que logren modificar esas representaciones mentales y estereotipos ya interiorizados y puedan así transformar sus patrones de conducta y construir relaciones más simétricas y justas.

Trabajar para y con las adolescencias de educación básica no resolverá todos los problemas sociales o escolares de los estudiantes, pero primero, no se ha intentado de esta manera, y segundo, la apuesta a este proceso es a largo plazo en ir cambiando algo en los estudiantes, información, sensibilización y una convicción profunda de cuidar, que al pasar las generaciones se pueda ver un cambio significativo en la manera de ver al ser humano, en la que se relacionan, en la que afirman su identidad y en la que cuestionen el valor que se asigna a las tareas y roles femeninos. Será importante, por otro lado, reflexionar y profundizar en lo que implica poner al centro el cuidado para el sostenimiento de la vida, según sea su etapa de vida y proceso formativo.

Educar en género desde la ética del cuidado me parece una intuición novedosa y profundamente humana. Algo que ha mantenido nuestra humanidad y que es primordial en la existencia de las personas es el cuidado, pero actualmente solo se le ha dado ese atributo con falsas

justificaciones esencialistas a las mujeres, las cuales, a pesar de este destino, han construido un lenguaje, una experiencia y una forma de ser que es necesario que los hombres nos dejemos enseñar, experimentemos y ejerzamos ese cuidado que han construido una parte de la humanidad, las mujeres y que todos debemos integrar como parte de nuestra responsabilidad humana hacia el otro y el mundo. No puedo evitar preguntarme ¿cómo sería el mundo si todos conviviéramos desde la ética del cuidado profundo y humano?

1.3.5. Convivencia

La interrogante final que surge de este recorrido, ¿cómo sería el mundo si todos conviviéramos desde la ética del cuidado profundo y humano?, encuentra un eco profundo en los fundamentos de la educación para el siglo XXI. La respuesta a esta pregunta no es meramente especulativa, sino que constituye el núcleo de uno de los cuatro pilares educativos propuestos en el Informe Delors para la UNESCO, aprender a convivir. Este pilar, considerado por el propio Delors como el más importante y la fórmula más contundente para los desafíos futuros (Arias, 2018), se concibe como una utopía necesaria que implica un conocimiento profundo de los demás como base para la realización de proyectos comunes y la resolución pacífica de conflictos (Elfert, 2015).

La revisión de la literatura expuesta confirma que la realización de esta utopía es inviable sin antes confrontar los obstáculos estructurales que impiden una convivencia justa. Los trabajos analizados evidencian cómo los paradigmas educativos tradicionales, anclados en una visión androcéntrica (Aroca, 2022), perpetúan un *habitus* que naturaliza la violencia simbólica y los estereotipos de género (Hernández, 2013). Esta socialización en la desigualdad, que a menudo no se aborda de manera crítica hasta la educación superior (Buquet, 2011; Winfield et al., y Topete, 2017), fractura la posibilidad de formar un "cuerpo convivencial" (Arias, 2018), es decir, una unidad psico-orgánica donde cada persona está vitalmente presente en la vida de las demás.

En este contexto, la perspectiva de género emerge no solo como un enfoque analítico, sino como una condición constitutiva para la convivencia. Es imposible "aprender a vivir juntos" si no se deconstruye primero la división sexual del trabajo y la injusta organización social que asigna el cuidado de manera desigual (Goicoechea, 2023; Lozano y Trifu, 2019). Por lo tanto, una auténtica ética del cuidado, como la que se propone como base para una nueva pedagogía, debe necesariamente ser una ética de la justicia que visibilice y valore el trabajo históricamente feminizado y sienta las bases para una corresponsabilidad real (Goicoechea, 2023). Así, este

estado del arte confirma la pertinencia y urgencia de una acción socioeducativa que, al intervenir en la adolescencia, buscó sembrar las bases de una convivencia fundada en el reconocimiento mutuo y la equidad.

1.4. Justificación

Mi propuesta de educar en género desde la ética del cuidado parte de la intuición: el cuidado como pilar de nuestra existencia. Para generar cambios significativos desde la educación, es necesario cuestionar, derrumbar creencias dadas y construir nuevas formas de mirar lo humano; es decir, la próxima revolución epistemológica debe ser educativa. Considero que la educación es un espacio privilegiado donde los cambios que requiere la sociedad pueden comenzar, mantenerse, desarrollarse y culminar. Un cambio profundo del aprendizaje, el conocimiento y de la humanidad puede ser desde lo educativo, sin banderas ni barreras de género y limitantes sociales. Las escuelas son uno de los espacios donde aprendemos a socializar y relacionarnos, y donde también reforzamos dichas actividades porque no solo compartimos espacio-temporalidad, sino también nuestras emociones, que son parte fundamental de nuestra existencia y experiencia del mundo.

La escuela debe formar la mente, pero también el corazón, porque el saber sin hacer consciente lo emocional es como querer ir a pescar en el desierto. Las instituciones educativas nos enseñan y heredan cultura desde la cual somos formados a ser hombres o mujeres, el papel, rol y valor que tiene cada uno de ellos; es decir, “la socialización es un proceso mediante el cual el individuo asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive” (Santos, 2015, p. 30). Esto quiere decir que en la socialización la cultura nos enseña a sentir y condiciona nuestros comportamientos según sea nuestro género. Será importante que comencemos a ver a las escuelas como generadoras de medios de expresión, sentir y razón, sin importar si se es hombre o mujer, porque tiene la misma importancia lo que el alumno lleva en la razón y lo que lleva en el corazón.

El género y el sexo son el punto de partida para hablar de hombres y mujeres. Para la finalidad de este trabajo, tomé como género todo aquello que socialmente se ha adjudicado a lo masculino y femenino, o cualquier identidad; por lo tanto, el género es puramente un constructo social. Mientras que el sexo es la diferencia biológica entre hombres, mujeres e intersexuales; es decir, “el sexo se define a partir de un sustrato biológico y el género se adquiere a través del aprendizaje y la socialización” (Aguayo, Ibarra y Píriz, 2015, p. 28).

El feminismo ha sido una de las principales corrientes de pensamiento que cuestionaron el papel de las mujeres y hombres. Hablar hoy día de feminismo y desde el feminismo sigue siendo incómodo porque cuestiona el poder y el privilegio de los varones. El feminismo se comprende en este trabajo como:

Toda teoría, pensamiento y práctica social, política y jurídica que tiene por objetivo hacer evidente y terminar con la situación de opresión que soportan las mujeres y lograr así una sociedad más justa que reconozca y garantice la igualdad plena y efectiva de todos los seres humanos. En otras palabras, es un movimiento heterogéneo, integrado por una pluralidad de planteamientos, enfoques y propuestas. (De las Heras, 2009, p. 46)

Un movimiento que cuestiona las estructuras sociales y toda episteme histórica. Estos señalamientos incomodan hasta al más liberal, porque en todos los sentidos cuestiona el cómo se ha construido el mundo y la forma en la que seguimos perpetuando siglos de silencio y el androcentrismo. El movimiento feminista nos pone en un gran conflicto y crisis, porque no solo se nos pide que carguemos con nuestra responsabilidad histórica de privilegios e injusticias, sino que debemos sumarnos a resarcir el problema, pero ¿cómo podemos hacerlo si muchas veces no se nos han dado estas responsabilidades y herramientas? Y ante esta situación, surgen los movimientos llamados nuevas masculinidades.

Las nuevas masculinidades buscan construir a nuevos hombres desde su deconstrucción. El término de nuevas masculinidades surge de la inquietud de los hombres que no se sienten identificados con las cargas sociales con las que deben cumplir y reconocen su papel de privilegios con relación a las mujeres, y buscan vivirse desde otras maneras y formas. Una de las características de la masculinidad hegemónica es la violencia, la represión emocional, el poder, la heterosexualidad y ser proveedor. Las nuevas masculinidades son “un proceso de humanización, se invita a los varones a reconocer y a hacerse cargo del machismo tradicional que han heredado, y a explorar toda su potencialidad humana hacia el logro de la equidad entre mujeres y hombres” (Endara, 2018, p. 21).

La intervención abordó el género desde la ética del cuidado. Veo pertinente y necesario que sea algo distinto; es decir, algo que se haya intentado muy poco o que no se haya hecho. Nuestras generaciones deben cuestionarse sobre las cargas sociales que llevamos auestas para poder contribuir a la construcción de mujeres y hombres más completos, que puedan cuidar la humanidad del otro, y para esto el género desde la ética del cuidado es este hilo que nos puede

ayudar a tejer nuevas posibilidades para formarnos y educarnos. Por eso veo necesario que todos estos procesos se den o comiencen en las escuelas de educación básica.

Las alumnas y alumnos pasan una gran cantidad de horas a la semana en la escuela, y es en esta donde refuerzan la socialización aprendida en casa; en los espacios educativos descubren y refuerzan formas de convivencia. Los espacios siguen siendo masculinizados, se siguen reforzando estereotipos entre mujeres y hombres, discursos que parecen ser solo una repetición sin analizar el contenido, entre otras. Hablar de género con las alumnas y alumnos brindó conciencia en la forma en la que nos relacionamos unos con otros. Las preguntas que me hice para darle cuerpo a esta acción socioeducativa fueron: ¿cómo abordar el género con el alumnado? ¿qué saben ellos sobre género? ¿cómo crear procesos que involucren el género? Es decir, ¿qué problemática relacionada con el género debo abordar con las y los alumnos?

Para tener mayor claridad de la problemática sobre género y poder realizar un trabajo de acción socioeducativa sobre educación en género, observé la convivencia del alumnado en el salón de clases y recesos y posteriormente un diagnóstico participativo.

1.5. Contexto de la acción socioeducativa

El proyecto se realizó en el Colegio la Paz, ubicado en Guadalajara, Jalisco, México. El Colegio es una institución educativa con poco más de sesenta y tres años de existencia en la ciudad, lo cual lo hace ser una institución educativa de tradición entre muchas familias que siguen confiando la educación de sus hijas e hijos, y por lo que algunas temáticas se siguen abordando de forma tradicional.

Preescolar y primaria están separadas; sin embargo, secundaria y bachillerato comparten las mismas instalaciones. La ubicación geográfica no ha sido impedimento para el trabajo interseccional y cada vez se da más empuje a los temas transversales que son:

- **Socioemocional:** Desarrollo de actitudes y habilidades críticas y reflexivas; el alumnado toma decisiones asertivas de acuerdo con sus edades y procesos.
- **Ciudadanía digital:** Desarrollo de competencias digitales en las Tecnologías de la Información y Comunicación de manera ética, segura, libre y consciente.
- **Metodología participativa:** Desarrollar en las y los jóvenes competencias, habilidades y destrezas tecnológicas, de información y comunicación con una visión transformadora.
- **Multiculturalidad:** Las alumnas y alumnos reconocen la diversidad cultural como una riqueza sin perder su propia identidad (Colegio La Paz, 2023).

La educación va desde maternal hasta bachillerato y actualmente tiene trescientos cincuenta estudiantes aproximadamente, docentes y colaboradores, y la participación activa de las familias. Las secciones están en direcciones distintas, pero cercanas entre sí dentro de la zona de Providencia en Guadalajara.

La intervención se llevó a cabo con el alumnado de secundaria que estaba en su último año, específicamente dentro del eje socioemocional. A estos grupos de tercer año de secundaria les impartí la materia de Formación Humana. Me pareció importante que fuera en estos grupos porque me sentía con la responsabilidad moral y profesional de darle seguimiento a este proyecto que se planteaba por primera vez de esta manera y, por otro lado, porque mi experiencia en el Colegio y en la docencia me habían dado elementos para pensar que el nivel madurativo del alumnado, por estar al término de un proceso formativo, así como sus experiencias e inquietudes, estaban en las relaciones interpersonales más profundas, con dudas

y/o curiosidad sobre temas de género y sexualidad; por ello, consideré que podía ser un buen momento para que lo presentado o la intención de enseñar tuviera mayor impacto. En el tercer año de secundaria estimé que había mayor sujeto con el que se podía trabajar por sus experiencias en esas etapas y sus inquietudes para el siguiente proceso, por lo que el motivador emocional por el cierre de etapa y el inicio de otra fue un buen momento para intervenir.

Los contenidos de la propuesta también se desarrollaron, implementaron, midieron y evaluaron en la materia de Formación Humana. En esta área, busqué crear procesos formativos en los alumnos y alumnas a través de tres dimensiones: lo comunitario, vinculado a la relación con uno mismo y con los demás; la relación ecológica, que buscaba la conciencia del vínculo con las cosas y el mundo; y la relación espiritual, enfocada en profundizar en aquello que nos mueve y nos trasciende como personas. Idealmente, con estas dimensiones buscaba la concientización social e individual de los retos y necesidades de ese momento; por ello, fue fundamental que la intervención se alineara a las realidades y desafíos que enfrentaban las y los jóvenes.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1. Teoría feminista

La mente no tiene sexo fue la afirmación del filósofo sacerdote cartesiano Poullain de la Barre para poner sobre la mesa la igualdad entre hombres y mujeres. Pensar es pensar es lo que quizás quiso decir de la Barre no importa quien lo haga porque pensar no es algo que venga por ser hombre o mujer, pensar viene por el simple hecho de ser persona, humanos. Esta capacidad de razonar y pensar el mundo propio y el dado o impuesto es lo que nos permite mirar lo más profundo de las personas y luchar por la libertad de todos.

La educación fue una de las grandes luchas del grupo de mujeres y posteriormente del feminismo. Los derechos civiles por lo que lucharon desde un inicio mujeres fue el acceso a la educación, junto a esta lucha estaba el derecho al voto, la igualdad ante la ley y el derecho a la propiedad. “Wollstonecraft reclama una sola educación para ambos sexos, pues hombres y mujeres son poseedores de una razón que bien utilizada les conducirá a la virtud” (Amorós y de Miguel, 2020, p. 113). Para la pensadora Wollstonecraft el tema de la educación es tema central en los argumentos de Vindicación de los derechos de la mujer de 1792 ya que desde estas posturas busca defender la igualdad entre las personas porque lo contrario, la desigualdad trae consigo graves consecuencias en la vida práctica sobre la educación y todo lo que se deriva de ella como el trabajo y el matrimonio. Puedo decir entonces que “no somos realmente sino el producto de la Educación” (Amorós y de Miguel, 2020, p. 168).

Amorós y de Miguel mencionan que “en la mayoría de los países, la reivindicación pedagógica precede a todas las otras vindicaciones feministas” (2020, p. 263). El feminismo supo desde un inicio que la educación era un ámbito que era necesario cambiar, la igualdad debía iniciar en la educación por eso se luchó y exigió que las mujeres pudieran acceder a las escuelas para los niveles básicos y superiores ya que desde este campo se perpetúan las diferencias entre las personas, es decir:

Uno de los elementos que configuran la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad es la escuela. No es el único ni el primero, pero es uno de los más influyentes dado el tiempo que permanece el alumno y la alumna en ella, la plasticidad de la psique en las etapas tempranas y las especiales circunstancias que caracterizan a la dinámica escolar. (Leiva et al. 2015, p.30)

El lenguaje es una de las formas con las que se categorizan y clasifican a los individuos incluso antes de nacer o después de éste. Cuando una mujer está embarazada y quien le atiende le

manifiesta el sexo del bebé, en esa afirmación van siglos de herencia cultural que se ha asimilado por medio del lenguaje y, por otro lado, con la afirmación se sella el papel o destino que tendrá como persona, por eso conforme la persona va creciendo la sociedad y la socialización con ésta confirma y vigila constantemente el papel que debe asumir por eso, “para cuando una persona aprende a hablar, ha habido ya un proceso de integración al mundo social que la define como integrante de uno de los dos principales grupos en que está dividida la humanidad: hombre o mujer” (Leñero, 2010, p.36).

Actualmente, el feminismo ha ganado mayor presencia y se ha posicionado como algo distinto y muchas veces incómodo porque cuestiona a toda la humanidad sobre las desigualdades entre mujeres y hombres. La educación ha sido una de esas estructuras establecidas que perpetúa el modo de ser de las personas en el mundo en que según al género que se pertenece es el destino que le espera. Es impactante cómo hemos educado, formado, acompañado a la niñez, las adolescencias y las juventudes desde lo postulado en La educación de Sofía que propone Rousseau en Emilio:

la realización de la autonomía moral, la convicción de que los otros son sus iguales, la lucha contra la opinión pública y la transformación de su propia identidad, la búsqueda de la virtud [...]: la necesidad de ser él mismo. Por el contrario, la educación de Sofía o la mujer debe centrarse en aquello que le convenga al varón: «agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos y hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar. (Amorós y de Miguel, 2020, p. 263)

Visto desde las concepciones y posturas de Rousseau, podemos ver la dura y compleja realidad con la que hemos sido parte de un sistema desigual que ha puesto la superioridad de una mitad de la población sobre la otra. Esta reflexión es pertinente porque uno de los espacios clave en los que se dan estos procesos de reafirmación y socialización de comportamientos y destino es el sistema educativo en México y seguramente en muchas partes del mundo.

Gracias a la lucha de muchas mujeres tenemos la teoría feminista que nos descubre un modo distinto de ver el mundo. “La teoría feminista, en cuanto teoría, se relaciona con el sentido originario del vocablo teoría: hacer ver” (Amorós y de Miguel, 2020, p. 17). Por un lado, tenemos entonces, la teoría feminista como un hacer ver y por otro, es una “teoría crítica, su

hacer ver es a la vez un irracionalizar, o, si se quiere, se trata de un hacer ver que está en función del irracionalizar mismo” (Amorós y de Miguel, 2020, p. 17). No se trata entonces de ver los huecos racionales del pensamiento sino cuestionar la razón en sí misma, tomar distancia de todo aquello llamado razón y desarmar sus fundamentos, para lograr desnaturalizar las estructuras y categorías que sostienen esa desigualdad, evidenciando que aquello que se presenta como razón universal es en realidad una construcción cultural androcéntrica que legitima la dominación masculina.

La teoría feminista es un paradigma que nos muestra los sesgos de las estructuras sociales que han sometido a mujeres y hombres, pero siendo las primeras las más afectadas. Uno de los legados más importantes de la teoría feminista es dudar del mundo dado. Dudar no solo de las representaciones y el orden social sino más allá, el mundo interno, cómo éste ha sido también modelado incluso para sentir y experimentar en la propia existencia un mundo ya sentido y construido desde la mirada de otros, el de los hombres.

A manera de conclusión puedo decir que la teoría de género nos brinda la oportunidad de mirar a la humanidad más allá de sus categorías. Con esto no quiero decir que hagamos como que no ha pasado nada, sino todo lo contrario, nos invita a mirar la herencia cultural y todo lo que ese entramado ha puesto alrededor de los seres humanos y cómo esto ha sometido a la mitad de las personas, las mujeres, y que ha afectado a toda la humanidad. Quien nos ayudará a mirar desde esta ventana será la pensadora existencialista Simone de Beauvoir.

2.2. Simone de Beauvoir

Simone de Beauvoir, fue quien marcó un antes y un después en la forma de ver y concebir la realidad de la mujer con su libro *El segundo sexo*. El libro de la pensadora francesa develó aquella mirada que se nos impone para ser hombres o mujeres. Es imperativo conocer el pensamiento de Simone de Beauvoir para hablar del ser humano. Es una base sólida para conocer y entender las distintas reivindicaciones de la mujer y nos muestra una mirada-pensamiento genuino sobre las mujeres desde una mujer que toma todo lo que se había dicho sobre ellas, lo interioriza y parte de su propia vivencia de ser mujer para hablar de éstas, por eso “lo personal es político” (Beauvoir, 2015, p. 22).

Por eso me parece importante que para hablar de hombres y mujeres es necesario conocer o acercarse desde la visión de Simone de Beauvoir porque es una mirada que pone en duda la certeza y así podremos tener un mejor contexto para después fijar la mirada en cualquier punto

que más sea de provecho. El interés de este trabajo fueron los adolescentes y jóvenes principalmente y fue necesario empezar al modo de Simone de Beauvoir a compartir o narrar la propia vida, lo cotidiano, de todo eso que nos pasa en lo privado para evidenciar que todo aquello repercute en lo público y político, validar las experiencias, emociones, sensaciones, percepciones, interpretaciones, entre otras, de todo lo que vivimos como personas contribuirá a una nueva cultura, la de la escucha, donde lo privado tiene que ser político y se debe reconocer.

Simone de Beauvoir al mirar el mundo de la Mujer encuentra un mundo desigual, el del hombre y el de los otros u otras. La pensadora existencialista nos muestra lo radical de la existencia del ser humano y cómo éste está formado o condicionado para ser hombre o mujer. Beauvoir quita las capas que se han impuesto a las personas y afirma con toda certeza que no se nace mujer, u hombre, sino que hay una mirada que nos modela, nos representa y pone en nuestras existencias una carga ontológica e histórica, el problema no era la categorización en sí misma sino todo lo que representa socialmente cada una de ellas, a los hombres se les llena de privilegios y libertades y a la mujer se le llena de desventajas y cautiverios o dependencia.

El alumnado de secundaria convive en las aulas y espacios de recreación de forma diferenciada. En las aulas se puede ver cómo se reafirman estereotipos como “ser caballeroso” para los varones, sienten el espacio como suyo (Manspreading, término que refiere a la práctica de algunos hombres de sentarse con las piernas abiertas, ocupando más espacio del necesario, como un acto de dominación territorial aprendido desde una educación machista), moverse con más libertad que las mujeres, jugar de forma brusca para reafirmar su fuerza, usar la violencia como forma de relacionarse, interrumpir de forma frecuente a las mujeres cuando éstas están hablando o participando (Mansplaining) y suelen tratar a las niñas con aire de superioridad (Maninterrupting). A las alumnas se le suele celebrar que son más responsables, calladas, atentas, poco ruidosas, cuidadosas, no violentas y si alguna rompe o cruza esa línea se le suele reprender con más severidad que a los hombres, porque ellas así no deberían de ser. Esta socialización sigue reforzando y evidenciando la educación desigual en las aulas, sin mencionar el papel de los insumos educativos y el papel del docente, quienes fungen como agentes socializadores que transmiten y refuerzan activamente los estereotipos de género. Muchas veces, el profesorado, por su propia formación y habitus, admite estas imposiciones de manera pasiva y las reproduce como naturales, perpetuando la desigualdad a través del currículo oculto. Y son estas situaciones, comportamientos, y actitudes que van formando y haciendo a los hombres y

mujeres. Este sistema binario, además, no contempla la diversidad; cuando aparecen cuerpos, deseos y las sexualidades no heteronormativas, como un niño que se comporta de manera femenina o una niña con roles varoniles, estos son vistos como incómodos porque cuestionan todo lo establecido de esta socialización tradicional, siendo habitualmente señalados o reprendidos con mayor dureza.

“No se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 2015, p. 371). Fue una de las grandes aportaciones y revelaciones que se nos dio a la humanidad. Dicha afirmación en su época rompió con toda concepción, representación y certeza de la idea de ser humano, rompió las cadenas ontológicas en las que estaba capturada la mujer. De esta manera podemos decir que la afirmación de Simone de Beauvoir cambia la perspectiva, reubica y revoluciona el lugar de la idea de humano, es decir, no somos primero hombres o mujeres y después humanos, sino que pone en el centro y por encima de toda categorización o conocimiento lo humano y después el ser hombres o mujeres como resultado de una construcción histórico-social.

La formación para Simone de Beauvoir se resume en su frase célebre: “la mujer no nace, sino que se hace”. A la bebé, a la niña, la adolescente, a la joven se le forma para ser mujer y esta formación es totalmente diferenciada. Al hombre se le forma para no ser mujer, porque esta formación responde a una estructura social patriarcal y androcéntrica que fundamenta la dominación masculina en una valoración jerárquica, lo masculino se valora positivamente como la norma universal, mientras que lo femenino es señalado negativamente y visto como el sexo débil. Por tanto, el hombre debe rechazar lo femenino para mantener su estatus de privilegio y supremacía. “A muchas mujeres, por las costumbres, la tradición, se les niega la educación, la cultura, las responsabilidades, las actividades que son un privilegio de los hombres” (Beauvoir, 2015, p. 679). En esta formación a las mujeres se les enseña que su destino es la maternidad, crianza, el matrimonio, los cuidados, lo emocional, la dependencia, el hogar o lo privado, la pasividad, alteridad, la ternura, entre otras muchas que se pueden agregar a la lista.

El existencialismo sartreano por decirlo de alguna manera, lo podemos poner en los términos de “la existencia precede a la esencia” (Sánchez, 1950, p. 33). Esto quiere decir que no hay una determinación para el ser humano, ni su propia existencia, porque ésta es una posibilidad y no una determinación y esta posibilidad de existencia se sostiene en la nada. Por eso el ser humano es quien por medio de sus acciones construye su esencia, es decir, el existente es libertad pura,

no puede hacer otra cosa más que elegir, aunque no quiera, para el filósofo la libertad es una carga que viene con la existencia.

Las personas somos proyectos porque nos realizamos en la medida en la que nos elegimos. En este concepto la pensadora francesa destapará lo que Celia Amorós describe como la mujer es un proyecto proyectado del hombre porque para hablar de ésta será importante describirla desde la mirada del hombre y cómo ha pensado o determinado como debe ser la mujer, es decir:

El resultado es que la mujer se conoce y se elige, no en la medida en que existe para sí, sino tal y como la define el hombre. Tenemos, pues, que describirla primero tal y como la sueñan los hombres, ya que su «ser para los hombres» es uno de los factores esenciales de su condición concreta. (Beauvoir, 2015, p. 221)

La situación de la mujer va más allá de un contexto, tiene que ver cómo la corporalidad o la existencia está en situación y con niveles de libertad. La situación se da porque cada elección que hacemos nos pone en situación, es decir, la situación es producto de la libertad. En las mujeres la situación de su existencia y su corporalidad le viene y le es impuesta de fuera, al ser un proyecto proyectado su libertad-existencia-cuerpo están condicionadas, por lo tanto, su situación está mediada por el hombre que es quien ha coartado su libertad. “Beauvoir distinguirá entre «situaciones privilegiadas», en donde la libertad y el proyecto de vida pueden realizarse sin problemas, y otras en las que las posibilidades de realización son mínimas: el escaso margen de libertad viene dado por la situación” (Sánchez, 2016, p. 47).

Trascendencia e inmanencia son las diferencias de afirmación entre hombres y mujeres. La trascendencia es el proceso y resultado de la afirmación del hombre como existencia radical libre. Por otro lado, a la mujer se le ha colocado en el campo de la inmanencia, como lo otro de la trascendencia, porque no puede elegirse ni trascenderse si no es por medio del hombre y no puede elegirse ni trascenderse porque en su formación no se le ha dado las herramientas, elementos, conocimientos y experiencias para hacerlo. La inmanencia “es la suerte que le toca a la mujer en el patriarcado, pero no es en modo alguno una vocación, como tampoco la esclavitud es la vocación del esclavo” (Beauvoir, 2015, p. 353).

La reciprocidad que hay entre mujeres y hombres es asimétrica. En el caso de la mujer no hay una relación de reciprocidad ya que el hombre se impuso y mantuvo a la mujer en opresión “de esta forma, la mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de medios concretos para

hacerlo, porque vive el vínculo necesario que la ata al hombre sin plantearse una reciprocidad, y porque a menudo se complace en su alteridad” (Beauvoir, 2015, p. 55).

A modo de cierre diré tres cosas. La primera, la obra de *El segundo sexo* me parece que hombres y mujeres debemos conocer porque es un punto de partida importante para profundizar el antes y después de la teoría de género. Segundo, casi todas las teorías o posturas después de *El segundo sexo* tomarán a éste como referencia para refutarlo o profundizar en ideas o conceptos por eso me parece importante que las adolescencias y juventudes conozcan de alguna manera o se acerquen al pensamiento de la pensadora Simone de Beauvoir. Finalmente, el pensamiento de la filósofa nos ayudará a dudar de las certezas que en apariencia son naturales y buscar una mirada distinta que esté más allá de la determinación, una que abra la posibilidad y las escuelas son un espacio propicio para formarnos y educarnos entre todos sobre género.

2.3. Género: perspectiva de género

El término género se insertó en el lenguaje de las personas para marcar y justificar las diferencias entre los individuos. El origen del concepto género surgió a finales de los años cincuenta usado por el psicólogo John Money (Sánchez, 2016), ser hombre o mujer se daba por la educación y no por la biología. Estas construcciones sociales de hacernos mujeres u hombres fue algo que ya había expuesto y profundizado Simone de Beauvoir, solo que ella no le llamó género, ella lo puso en término de *nos hacemos* y *nos hacen* y con ello refuta que no era un asunto biológico. El feminismo cuestiona el género como construcción social y como concepto categorizante, este enfoque será conocido como perspectiva de género.

La perspectiva de género está siendo y será el símbolo de una transformación radical. La feminista Marcela Lagarde (1996) nos dice que la perspectiva de género se piensa a partir de la ética y se encamina a la crítica del androcentrismo que dejó fuera a la mitad de la humanidad, a las mujeres.

La perspectiva de género es toda reflexión, intención, deseo y acciones que estén dirigidas a cuestionar todo aquello que se ha puesto como normal o natural a la humanidad y que ha provocado desigualdad y opresiones. Es decir:

la perspectiva de género es una forma de análisis usada para indicar y mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están en sus cuerpos biológicos, pero sobre todo

en las distinciones culturales asignadas a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. (Leñero, 2010, p. 29)

Reflexionar o cuestionar el mundo, la cultura, el pensamiento, la realidad misma es poner en duda el sentido u horizonte de vida. La perspectiva de género trae consigo dudas existenciales que ninguna otra disciplina había ofrecido porque todas ellas giraban en torno a reafirmar el mundo dado, mientras que la perspectiva de género viene a cuestionar ese mundo dado, lo cual trae consigo incomodidad o irritabilidad a todas las personas.

La filósofa Judith Butler (2006), es una de las personas que cuestiona el concepto de sexo-género. Introduce o refuerza la sospecha sobre el cuerpo biológico como algo dado naturalmente y lo aprendido o adquirido por la cultura que sería el género. El género para la pensadora estadounidense es:

El género no es exactamente lo que uno «es» ni tampoco precisamente lo que uno «tiene». El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. (Butler, 2006, p. 70)

La pensadora Judith Butler va más allá de lo planteado por Simone de Beauvoir. Si el feminismo anterior [...] se planteaba «desnaturalizar» la construcción cultural sobre lo biológico (es decir, sobre los cuerpos), ahora el objetivo es desnaturalizar los cuerpos mismos (Sánchez, 2016, p. 130).

Por otro lado, tenemos a Paul Preciado que al igual que Butler, están influenciado por Michel Foucault. Paul Preciado en su Manifiesto contrasexual (2002) resalta la importancia del cuerpo, la sexualidad como una invención y la institucionalización de la sexualidad como manera de convivencia en la educación. Según Paul Preciado, “los órganos sexuales no existen” (2002, p. 26), lo que pone en duda la sexualidad misma. Hemos reducido al ser humano a lo sexual, creyendo que ésta era algo dado y en realidad es algo construido, es decir, Preciado afirma que no existe la determinación sexual, más bien hemos revestido con símbolos y significados órganos que no determinan la condición o dignidad de ser persona, sino que solo hacen diferentes unos cuerpos de otros. Estas visiones son cruciales para mi TOG, ya que trabajo con adolescentes de 3° de secundaria, una etapa donde los mandatos de género, fuertemente anclados a una supuesta realidad biológica, se interiorizan y se viven como destino. La

perspectiva de Preciado nos permite cuestionar la idea misma de que el sexo determina la conducta. Si los órganos son una construcción cultural y la sexualidad una invención, entonces se desarma el fundamento que sostiene la educación diferenciada y los estereotipos. Esto es vital para una intervención socioeducativa, pues ya no se trata solo de cuestionar los roles, el llegar a ser de Beauvoir, sino de dismantelar la naturaleza, el nacer, que los justifica. Para mi propuesta, esto abre la posibilidad de plantear la ética del cuidado no como una esencia femenina, sino como una decisión ética y una práctica humana que cualquier sujeto, independientemente de su cuerpo, puede y debe asumir.

2.4. Educación con perspectiva de género

Las escuelas son espacios privilegiados para formar a las personas en su auténtica libertad o en un espejismo de ésta. Lo verdaderamente revolucionario es hacer conscientes a nuestro alumnado sobre el género en nuestras vidas, en cómo el día a día está marcado no por ser personas sino por el tipo de persona que se es, hombre o mujer. Debemos provocar en nuestros alumnos el arte de cuestionar con rigor y claridad porque es en ese modo donde la libertad se asoma y porque como dijo Simone de Beauvoir “no es lo mismo engendrar carne de cañón, esclavos o víctimas que engendrar personas libres” (2015, p. 680).

La educación como horizonte de libertad es la promesa para formar individuos que puedan mirar más allá de las representaciones. Dependiendo del contexto donde miremos podemos darnos cuenta cómo las mujeres fueron accediendo a la educación por medio del derecho ganado al patriarcado y ganaron porque aún sin ser parte de ese sistema formativo entendían la profundidad de ese campo.

La educación es uno de los espacios donde se pueden hacer cambios importantes en los individuos y en la sociedad y por lo mismo es uno de los más complejos de transformar. Es por eso por lo que “la educación comienza a partir de la dignidad de la persona. Si no existe dignidad, no puede existir educación. Y la educación puede ser y debe ser un instrumento clave para que no se produzcan hechos, actitudes y concepciones retrógradas” (Leiva et al., 2015, p. 100). Hay mucho trabajo por hacer en el ámbito educativo pero la apuesta a este sector es necesaria porque es ahí en donde modelamos, enseñamos y formamos a los individuos que pueden idear formas para la construcción de una humanidad libre o, todo lo contrario, centrarse en puros esencialismo para coartar la libertad de todos.

La educación con perspectiva de género es una apuesta fundamental para construir una sociedad más libre y consciente, ya que nos permitirá ese hacer ver y cuestionar las estructuras androcéntricas y los estereotipos que hemos interiorizado como naturales. Es una apuesta por la libertad porque, al desarmar la idea de que el género es un destino biológico, permite que los sujetos dejen de ser fijados en la inmanencia y puedan, en cambio, elegirse y trascender esa situación que ha sido impuesta. Nos toca, desde las instituciones educativas, asumir la responsabilidad de impulsar una reflexión crítica sobre el género que vaya más allá de lo aprendido, permitiendo que cada persona pueda cuestionar lo preestablecido para construir su propia libertad, tal como lo vislumbró Simone de Beauvoir.

Aunque este camino de transformación no es sencillo, el compromiso es ineludible, pues es en las aulas donde podemos empezar a romper con los esencialismos que nos constriñen. Esta búsqueda de libertad y dignidad, forjada desde una educación que acompaña y sensibiliza, nos lleva de la mano a la ética del cuidado, un marco diferente que nos permite profundizar en nuestros vínculos y en la responsabilidad que tenemos con los otros y lo otro.

2.5. La ética del cuidado

El feminismo busca ante todo la liberación de todos los individuos y la ética del cuidado es una manera de concretar ese derecho. Una de las principales representantes de la ética del cuidado es Carol Gilligan quien comenzó “a trabajar en la ética del cuidado con el objetivo de descifrar las voces de las mujeres cuando sus conceptos del Yo y de la moralidad no encajaban en los cajones mentales dominantes (2013, p. 61). Y nos dice que:

La ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical de la historia de la humanidad. Al desprenderse del modelo binario y jerárquico del género, el feminismo no es un asunto de mujeres, ni una batalla entre mujeres y hombres, sino el movimiento que liberará a la democracia del patriarcado. (p. 31)

Carol Gilligan busca una igualdad desde las voces de las mujeres. La feminista, ante la Ética de la justicia propone la ética del cuidado, y aunque ambas buscan la igualdad la ética de la justicia lo pretende lograr por medio de la imparcialidad, universalidad del individuo y eliminación de las diferencias, la ética del cuidado lo postula desde el respeto, diversidad y satisfacer las necesidades del otro.

Gilligan descubre por medio de la voz y la vivencia de las mujeres, que han sido determinadas al cuidado, que desde esa esfera del cuidado construyeron un paradigma y forjaron una visión distinta de lo humano y la autora propone que la ética del cuidado debe considerar: la atención al yo para asegurar la supervivencia, la conexión entre el yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad y la inclusión del yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado.

La ética del cuidado es contracultural. La ética del cuidado justo señala, denuncia y propone romper con todos estos modelos y formas que han afectado profundamente a las personas, a unas más que a otras, y busca darle el lugar que le corresponde a todas las personas, el centro. Es decir:

La ética del *care* [cuidado] se entiende entonces como una teoría crítica que denuncia y exhibe los procedimientos a través de los cuales se ha operado, en nuestras sociedades, una marginalización de la preocupación por los más vulnerables y un no-reconocimiento de prácticas, de personas y de instituciones que llevan a cabo ese tratamiento de la sociedad. Mientras que todas aquellas y aquellos que practican el *care* hacen posible el mantenimiento del vínculo de ayuda mutua, de solidaridad y de cuidado, ellas o ellos son condenados al silencio, participan poco en las esferas de decisión pública, son mal remunerados o son reducidos a la dedicación gratuita y solitaria en el espacio privado. (Brugère, 2022, p. 77)

La ética del cuidado nos exige una vigilancia epistemológica, por eso la hace contracultural y, por otro lado, nos empuja a darle voz y visibilidad a todas aquellas personas y prácticas que han alimentado o sostenido nuestra humanidad desde una ética del cuidado. “Se trata de promover un cambio de paradigma en las ciencias humanas para reconsiderar a todos los humanos, lo que supone partir del hecho de que todos estamos vinculados” (Brugère, 2022, p. 55). La pregunta obligada es ¿qué es eso que nos vincula?, es la fragilidad y la vulnerabilidad.

El cuidado es parte de la condición humana y no solo la encomienda a lo femenino. Para darnos una idea de los últimos años, la postpandemia evidenció en América Latina y el Caribe la desigualdad y fueron las féminas las más afectadas:

estudios en la región indicaban que los sectores con mayor riesgo de pérdida de empleo son aquellos altamente feminizados, como el comercio, el turismo, el trabajo doméstico, entre otros; que a su vez se caracterizan por baja cualificación y remuneración, así como altas tasas de informalidad. En particular en el caso de las mujeres, la participación de

ellas se ha reducido en el mercado laboral más que en otros contextos de crisis, evidenciando así un retroceso de unos dieciocho años en 2020. [...] Se observa la desigual distribución del tiempo por género. Mientras que las mujeres dedican entre el 12% y el 24,7% del tiempo a las tareas domésticas y de cuidados, la dedicación de los hombres es del 2,3% y el 12,5%. De este modo, se observa cómo la dedicación de las mujeres a dichas tareas triplica a la actividad de los hombres. (Garrido, 2023, pp. 9 - 11)

La necesidad del cuidado es por la insuperable realidad de ser frágiles y es por eso por lo que el cuidado es un interés humano. La fragilidad o vulnerabilidad es la razón de ser del cuidado, somos seres contingentes, limitados y pasajeros. Será entonces, la vulnerabilidad del ser humano que nos vincula a los otros, y son esos otros al estar vinculados que pueden ser capaz de responder a la necesidad y es por eso que la dependencia entre seres humanos es necesaria. Es decir:

La dependencia tiene mucho valor como reveladora de una vulnerabilidad ontológica y antropológica. La ética del *care* se manifiesta en una atención a los otros que equivale a una respuesta apropiada a seres dependientes cuyo estatus de sujeto debe ser pensado a través de la necesidad de la sobrevivencia, del mantenimiento de la vida o del vivir-mejor. (Brugère, 2022, p. 6)

El cuidado es una amenaza para los modelos de sociedad actuales porque va en contra de sus postulados. La corresponsabilidad es una exigencia de la realidad, pero lograrlo implica repensar las estructuras personales y sociales, es un proceso complejo porque a los varones nos toca romper con la idea de hombre o masculinidad y adoptar la vulnerabilidad lo cual implica construir un yo que no solo rompa estereotipos o representaciones, sino que forje un mundo interior emocional.

La ética del cuidado le hace frente al poder, al patriarcado ya que este es indiferente a la vulnerabilidad. Una ética del cuidado que surge desde la experiencia y construcción de las mujeres nos dice que cuidar la fragilidad de la vida es esencial para construir una justicia social que pone en el centro la vida y la vulnerabilidad.

La vulnerabilidad hace siempre posible los abusos de poder en la medida en que la capacidad de respuesta no es mantenida por una reciprocidad entre iguales. Establecer una relación moral con los más vulnerables corresponde a introducir la perspectiva del

respeto, considerando la posición del otro tal como este mismo lo expresa y no suponiendo que el otro es exactamente idéntico a uno mismo. (Brugère, 2022, p. 58)

Por otro lado, “la ética del care supone entonces una antropología de la vulnerabilidad, una ontología o un mundo, un tomar en cuenta la dignidad de la dependencia y una filosofía del «cuidar»” (Brugère, 2022, p. 82). Es decir, es una búsqueda de nuestra humanidad desde la vulnerabilidad propia y de los otros. También, la ética del cuidado es un paradigma en el que todos los seres humanos estamos vinculados por medio de la vulnerabilidad y el cuidado viene cuando cuido a ese otro vulnerable. Finalmente, la vigilancia epistemológica deberá ser una característica y comportamiento fundamental para idear formas y maneras de abrir camino en las estructuras sociales y sembrar la semilla de la ética del cuidado en las generaciones que nos precederán porque una humanidad distinta es posible y la ética del cuidado lo ha demostrado y nos invita a educar, formar, acompañar, cuidar a nuestras generaciones de una forma distinta. Estamos ante una epistemología del cuidado que es necesario llevar a las aulas para formar y formarnos entre todos.

2.6. Pedagogía del cuidado, hacia el feminismo en la educación

La intención y aportación de este trabajo de acción socioeducativa fue recuperar las trayectorias de cómo nos hemos formado como hombres y mujeres. Busqué sembrar en el alumnado, de educación secundaria en adelante, la semilla del género desde una pedagogía del cuidado. Vemos perentorio hacerlo desde una ética del cuidado, una pedagogía que eduque desde la sensibilización y no desde la confrontación o la imposición, una pedagogía que acompañe al estudiante en sus procesos de vida y para la vida en sus diferentes niveles.

Hemos llegado hasta aquí gracias a todo lo que otras/os han luchado y soñado, la teoría feminista desde la perspectiva de género nos ha mostrado que el patriarcado ya no puede contener ni sostener las voces que habían sido excluidas y silenciadas. Ya no se puede enseñar de las mismas maneras ni mucho menos las mismas cosas, es decir, “hoy en día las sociedades democráticas y desarrolladas no pueden mantener las mismas actitudes y valores que resultan obsoletas y deben dirigirse hacia otras formas de hacer educación que miren de frente al valor y la práctica del cuidado” (Vázquez, 2010, p. 183).

Las adolescencias y las juventudes están listas para cambiar la forma en la que se enseña y en la que ellos aprenden. Como docente puedo ver en los alumnos un deseo siempre de algo distinto y pareciera que los profesores lo interpretamos que no saben lo que quieren realmente

o que todo el tiempo se están quejando, ¿será acaso esta la señal de que piden ser cuidados más que formados? Ante la evidencia de lo que es o ha sido la educación es que reafirmamos que la formación del alumnado requiere adoptar nuevas alternativas formativas y es por eso que “defendemos la inclusión de la ética del cuidado como la opción más acertada para acabar con los estereotipos de género y con la subordinación de la mujer en el ámbito educativo” (Vázquez, 2010, p. 178).

En la socialización escolar se les enseña y reafirma a los alumnos que las mujeres y los hombres no tienen las mismas capacidades. Constantemente he visto cómo los profesores ponemos en disputa o comparación la capacidad de los alumnos según su género, condenamos de forma punitiva según sea la situación y de qué género es, hombre o mujer. Con la teoría y perspectiva de género nos podemos dar cuenta que con estos tipos de comportamientos sellamos y perpetuamos estereotipos culturales, “en el caso de la cultura androcéntrica, los seres humanos masculinos y femeninos nos desarrollamos en un contexto cultural afectado por la serie de dicotomías que polarizan la realidad en personalidades dependientes e independientes, rasgos femeninos y masculinos (Vázquez, 2010, p. 182).

Así como la historia nos hizo creer que hay una diferencia esencial entre los seres humanos y el sexo fue el determinante, de esta misma manera históricamente también el trabajo doméstico ha sido degradado. El trabajo doméstico, que incluye el cuidado, lo hemos vivido y aprendido como privado y los hombres no participan porque lo privado también es espacio para lo emocional, y la formación de los varones suprime lo emocional y tampoco es necesaria para la vida pública. La sociedad se asegura de recordar que las mujeres son las encargadas directas de lo privado y de lo emocional. Entonces, la formación académica ha luchado por dejar lo emocional fuera de este ámbito.

Como ya se ha mencionado el cuidado es una acción ética que escapa a toda categoría o disciplina. La humanidad sigue en pie actualmente porque ha sido cuidada, porque siempre ha estado ese otro que satisface mis necesidades y que es una convivencia de ida y vuelta, la ética del cuidado es un movimiento dinamizador que me mueve a actuar a favor del otro. Tenemos que seguir reforzando en nuestros alumnos que somos cuidadores y al mismo tiempo somos cuidados y la evidencia contundente de esta acción las podemos encontrar en cada una de nuestras historias personales y colectivas.

Educar desde una ética del cuidado es educar en la justicia social. Una formación desde la ética del cuidado, la sensibilización o desde la vulnerabilidad puede ser una alternativa para librarnos de esencialismos contruidos desde el poder, estereotipos, exclusión, injusticia, desigualdad y cautiverios. Lo primero que es necesario dejar claro en las aulas, en las mentes de nuestro alumnado es que lo público y lo privado es político. En mi quehacer docente puedo ver y escuchar en los alumnos la sorpresa cuando se dan cuenta que lo privado afecta lo público y por lo tanto es político, no somos políticos con los otros, se es político en todo momento, en lo social y en lo privado.

Estamos necesariamente vinculados porque no hay un yo sin los otros. La educación es un espacio privilegiado para enseñar y enseñarnos ya que cuidar con responsabilidad el vínculo del otro y del mundo es en sí misma una actividad pedagógica.

Educar desde la ética del cuidado no es vigilar que el alumnado no se moleste, que no se sienta exigido, abrumado o incómodo, no es eso la ética del cuidado o una pedagogía del cuidado. Es que cada individuo se sienta visto, escuchado y que pertenece a ese espacio, en la forma en la que cada uno es y que pueda sentirse en un espacio seguro, que cuando esté en el aula pueda sentir que es cuidado, son cuidados y que entre todos nos cuidamos.

Mi experiencia en el sector educativo y con las juventudes es que las escuelas son espacios de vínculos, relaciones y socialización. Creo que la mejor manera de que un alumno tenga un aprendizaje educativo significativo depende de los vínculos afectivos que tenga en casa, en la escuela, en su salón y con su profesor.

Los alumnos necesitan ser cuidados. Ya no debemos seguir educando sin tomar en cuenta el cuidado, facilitar un espacio seguro, el vínculo y las emociones del alumnado y más en una etapa con tanta labilidad emocional como lo es la adolescencia, los alumnos deben sentirse cuidados, valorados por el esfuerzo que hacen, reconocer lo que pueden hacer porque muchas veces no es lo que se espera de ellos, pero es lo que ellos pueden ofrecer en ese momento.

En algunas ocasiones me han pedido que trabaje con el alumnado el valor de la responsabilidad. Nos estamos enfrentando actualmente con el desinterés, indiferencia o quizás minimización de la responsabilidad en los alumnos y quise explicar que desde mi punto de vista y experiencia el foco no está en aprender el valor de la responsabilidad sino en recuperar la vivencia del cuidado, ya que es complicado desinteresarse, ser indiferente o minimizar aquello o aquellos que me han cuidado, me di cuenta de las miradas de extrañamiento y hasta cierto punto de

desesperación, fue lo que yo percibí, y la respuesta no se hizo esperar, la cual fue: lo que dices está bien, pero lo que necesitamos es que hables de la responsabilidad porque urge que sean responsables. Ante esta situación lo único que confirmé fue la necesidad de sumergirse en nuevas formas educativas, una que rescate la corresponsabilidad y estoy completamente convencido que se lograría con la perspectiva de género desde la ética del cuidado.

2.7. La convivencia como horizonte: hacia una pedagogía desde la ética del cuidado

El marco teórico desarrollado hasta este punto, que transita desde la crítica feminista hasta la propuesta de una pedagogía desde la ética del cuidado, converge en un horizonte educativo fundamental, la construcción de la convivencia. Este concepto, articulado como el pilar central para *aprender a convivir*, surge como una respuesta a las crisis globales, económica, ideológica y moral, que demandan una nueva visión humanista para la educación (Elfert, 2015). No se trata de una mera tolerancia, sino de un proyecto activo que busca “aunar a las distintas partes en su diversidad, lo cual significa aceptar la diferencia y respetar a los demás” (Delors, citado en Elfert, 2015, p. 2). Este pilar se convierte en el *telos* o propósito último que dota de sentido y cohesión a las teorías previamente expuestas.

La teoría feminista, y en particular el pensamiento de Simone de Beauvoir, funciona como el diagnóstico crítico que revela por qué la convivencia ha sido históricamente inalcanzable. Al desvelar la construcción social del género a través de la afirmación célebre: “No se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 2015, p. 371), se expone la estructura fundamental que impide una convivencia entre iguales. El patriarcado establece una relación asimétrica donde un sujeto se define como trascendencia (el hombre) y el otro como inmanencia (la mujer, el Otro). En una estructura social basada en la dominación y la falta de reciprocidad, la convivencia genuina es, por definición, imposible. De este modo, la crítica feminista no es un complemento al marco educativo, sino la herramienta analítica indispensable que justifica la necesidad imperante de *aprender a convivir*, al diagnosticar las barreras estructurales que deben ser desmanteladas.

Si la teoría feminista diagnostica la enfermedad, la imposibilidad de convivencia bajo el patriarcado, la ética del cuidado ofrece la metodología para la cura. Proporciona el marco ético y las herramientas relacionales para reconstruir los vínculos sociales sobre nuevas bases. Esta construcción de la convivencia se puede entender a través de lo que Arias (2018) denomina los "núcleos socio-afectivos": la confianza, el respeto, el cuidado y la responsabilidad. Arias

(2018) distingue, además, entre una ética de la responsabilidad y una ética del cuidado, que parte de la sensibilidad y el reconocimiento de la necesidad mutua, y que nutre fundamentalmente a la confianza y al cuidado. Esta distinción es clave, pues mientras la ética de la justicia se alinea con la responsabilidad formal, la del cuidado proporciona el sustento emocional y relacional que hace posible una convivencia auténtica, más allá de la mera formalidad (Arias, 2018). En un contexto marcado por la “crisis de los cuidados” (Garrido, 2023), integrar esta ética en el currículo escolar (Goicoechea, 2023) se convierte en la acción concreta que permite transitar desde una lógica de dominación hacia una de cooperación, sentando así las bases prácticas para la convivencia.

Finalmente, la pedagogía del cuidado es la materialización de este proyecto en el ámbito educativo, la síntesis que une el diagnóstico crítico con la metodología ética para alcanzar el horizonte de la convivencia. Al educar desde la sensibilización y el acompañamiento, y no desde la imposición, esta pedagogía transforma la escuela. Ya no es un mero espacio de reproducción de las desigualdades de género que la teoría feminista denuncia, sino un espacio activo para la convivencia. Sus objetivos intrínsecos, la coeducación y la educación para la paz, son, en esencia, los componentes prácticos de una convivencia democrática, inclusiva y emancipadora (Lozano & Trifu, 2019). Así, la propuesta de educar en género desde la ética del cuidado no es un fin en sí misma; es el camino pedagógico riguroso y humanista para acometer uno de los mayores retos de nuestro tiempo: enseñar y aprender a convivir en un mundo más justo y equitativo para todas y todos. Dicho de otra manera:

Convivir es estar vitalmente presente a los demás, esto es, formar cuerpo con ellos. Corporeidad consiste en actualidad, es presencialidad de la vida de cada cual dentro de la vida de los demás, y recíprocamente, de los demás dentro de mi propia vida. Como esta presencia es co-presencial, el cuerpo de todos conmigo y de mí con los otros, es uno y único; y este único cuerpo es la convivencia. El hombre es «de suyo» un cuerpo social. (Zubiri, 2006, p. 56)

Es decir, la convivencia humana fue y es lo primordial para la construcción del mundo, pero la forma en la que se hizo fue desigual entre hombres y mujeres. Hombres y mujeres construyeron este mundo, pero no lo comparten de forma justa. La mujer y el hombre han tenido una formación distinta, en algún punto de la historia a ambos se les impuso una mirada que los llevó a construir una realidad desigual, dándoles más privilegios al hombre, y desde entonces ambos, hombres y mujeres, han compartido el conocimiento y las estructuras sociales, pero de

forma diferenciada, es decir, han co-existido desde la desigualdad y así han estado en el mismo mundo, pero de forma diferenciada. A esta forma diferenciada de aprender a estar en las estructuras sociales se les transmitió desde la educación.

Capítulo 3

Metodología

3.1. Metodología participativa

La palabra metodología proviene del griego, a partir de dos raíces: meta (más allá) y odos (camino), junto con el sufijo -logía (estudio). La podemos entender como el estudio de los caminos o métodos. Por otro lado, la participación se entiende como el involucramiento de los actores para encontrar los caminos y llegar a un objetivo. Por lo tanto, las metodologías participativas son formas de investigación que se involucran activamente con los participantes en el proceso de crear conocimiento. Este tipo de enfoque es utilizado en ciencias sociales o desarrollo comunitario ya que promueven la inclusión y la colaboración.

La metodología participativa tiene su origen en América Latina como alternativa y crítica a los enfoques tradicionales. La creación de conocimiento en sociología daba al investigador el poder de interpretar y darle validez a los fenómenos que observaba sin que hubiera actores involucrados directamente. Estos modos de investigación eran europeos y en América Latina estos modelos estaban alejados de la realidad o del contexto de los grupos en los que se aplicaban.

Todos tenemos la capacidad analizar y transformar de nuestras realidades y contextos. La metodología participativa busca la transformación por medio del análisis y la acción, teoría y praxis o lo que el sociólogo Orlando Fals Borda (2015) llamó sentipensante, la mente y el corazón. Esto implica que cada uno de los involucrados en la investigación son reconocidos como sujetos que forman la realidad a analizar en relación con sus singularidades en ese contexto. La metodología participativa se alimenta de un análisis profundo que pueda ser llevado a la práctica.

Uno de los métodos de investigación que comparten estos posicionamientos sobre la participación es la IAP. No solo buscamos generar conocimiento, sino concientizar y fomentar cambios sociales que beneficien a todos desde la convivencia. Esta manera de hacer investigación e intervención es adecuada porque se puede aplicar a cualquier población que podamos considerar como una comunidad, en el caso de este trabajo, fue buscar que el alumnado de secundaria pudiera pensarse de manera individual y colectiva en una institución educativa a través de una acción socioeducativa. Se buscó en todo momento que el alumnado partiera de sus experiencias y percepciones y análisis de una realidad en la que ellos construyen y están involucrados. Esta idea se sustenta en que, metodológicamente, "los fenómenos sociales se comprenden desde la perspectiva del actor, lo verdaderamente importante es recuperar las

experiencias personales sobre cómo se ve y percibe la realidad" (Ríos Everardo, s.f., p. 183). Asimismo, es un "rasgo distintivo de la investigación feminista es que define su problemática desde la perspectiva de las experiencias femeninas y que, también, emplea estas experiencias como un indicador significativo de la realidad contra la cual se deben contrastar las hipótesis" (Harding, 1987, p. 21).

La acción socioeducativa buscó ser "un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica" (Ander-Egg, 1990, 32). Se Buscó por medio de la acción generar el conocimiento necesario para implementarla. Fue participativa porque el proceso fue de todos los sujetos, en este caso con los alumnos de cada salón y grado que estuvieron involucrados desde sus propias particularidades y formas de ser. En este sentido todo el proceso fue interesante porque fue necesario que las adolescencias y juventudes empiecen a verse como sujetos que son parte de una realidad y no solo como el futuro, sino como agentes de lo que piensan, sienten, dicen y conocen, entre otras. Es decir, la "investigación acción participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción" (Ander-Egg, 1990, 32).

Las características de la investigación acción participativa que resultan relevantes son el marco de la convivencia igualitaria entre alumnos y la perspectiva de género desde el cuidado; tuvo el objetivo de transformar la percepción del alumnado en cuanto a comprender el mundo como algo dado, que lo cuestionaran, reflexionaran e interiorizaran y que desde los elementos académicos que se les brindaron replantearan algunas prácticas ya que son ellos los principales actores de sus vidas y al mismo tiempo puedan mirarse en una colectividad o comunidad.

La investigación de acción participativa tiene al menos tres momentos: el diseño que incluye los objetivos de la investigación, el trabajo de campo donde se diseñan las técnicas y se construyen y analizan los datos y los resultados, que son la apropiación del conocimiento producido y el uso de ésta (Francés, et al. 2015, p. 64). Los elementos que se tomaron en cuenta para utilizarlos fueron el conocimiento de las condiciones históricas, la estructura social y los conocimientos de sí mismos. Concientización de la realidad individual y colectiva; la acción de todos los actores involucrados; comunicación clara y cercana; reflexión permanente; diálogo, conocer, recuperar, aprender y construir. Con todos estos elementos se buscó un proceso educativo formativo al igual que investigativo con la intención de ofrecerle a más

personas el conocimiento o sabiduría de los participantes. Estos elementos son considerados también en la presente acción socioeducativa.

3.2. Metodologías feministas participativas

Las metodologías feministas participativas son una respuesta a la realidad social de formar o educar a todas las generaciones en una reflexión/acción. Los métodos del feminismo constantemente se están construyendo y repensando como un principio mismo de su origen, una vigilancia epistemológica. “La investigación feminista ha alterado de manera decisiva nuestra comprensión del mundo, y ha influido en los propios procedimientos a través de los cuales se aborda la investigación” (Cuklanz y Rodríguez, 2020, p. 201). Las aportaciones del feminismo ya no son una alternativas o invitaciones porque ya no se debe ser indiferente a la voz de todos, considerar que es opcional es confirmar que puedes no escuchar una parte de la historia que han sido silenciadas y oprimidas.

Las investigaciones y metodologías feministas se centran en las experiencias y voces de las mujeres. “El foco de la investigación feminista en campos académicos y profesionales se ha orientado a encontrar nuevas y mejores formas de transformar el conocimiento, entender la realidad desde nuevas perspectivas y hacer del mundo un lugar mejor y más justo” (Cuklanz y Rodríguez, 2020, p. 201). Estas formas no se hacen desde postulados abstractos o hipótesis que se deban poner a prueba, se hace desde la experiencia de las personas ya que son estas las que construyen y condicionan la realidad. El feminismo nos muestra que la realidad y comprensión del mundo está marcado por las relaciones, socialización o construcciones de género y el poder por eso es necesario una transformación social y política que nos acerque a todos a una manera más palpable de vivir la justicia social, por eso es necesario que se inserte a partir de educación básica un enfoque o perspectiva feminista porque a partir de estas etapas de formación académicas el alumnado se está construyendo como un sujeto reflexivo y con más libertad de pensarse desde su propia realidad, de la historia y pueda incrustar cambios en su actuar.

Pareciera que se ha creído que la perspectiva feminista es un complemento o una opción para agregar en la enseñanza. El enfoque del feminismo es un elemento constitutivo de todo método enseñanza o epistemología el cual ha permanecido excluido de estos espacios públicos y políticos que refuerzan el “*statu quo* apelando a la autoridad tradicional y negar la responsabilidad por las implicaciones éticas y políticas de la producción de conocimiento” (Cuklanz y Rodríguez, 2020, p. 202). El paradigma feminista desenmascara la clase, la raza, la

cultura y/o el poder en las relaciones entre individuos e instituciones, como bien lo menciona Sandra Harding. Se debe formar o educar en las presuposiciones alrededor del género, las creencias y los comportamientos que tenemos respecto al ser humano, hombre o mujer por medio del diálogo crítico que pueda ofrecer reflexiones e invitaciones que nos lleven a una consciencia del cambio.

El feminismo encontró en las metodologías participativas una tierra fértil. Lo fundamental en las metodologías feministas de acción participativa, por llamarlas así o de alguna manera, es que hay una relación de “sujeto-sujeto en la que el proceso de conocimiento se establece como una relación dialógica” (Ríos, 2012, p. 188). Lo cual cambia radicalmente el posicionamiento de todos los involucrados, ya no hay objetos de estudio, lo que existe son personas o conciencias que participan de una realidad en común e individual. Esto es muy importante porque en el nivel básico pareciera que el alumnado carece de sujeto y el profesorado los trata como si no tuvieran incidencia en su realidad como si ésta no fuera del todo real porque están el proceso de ser sujetos, lo que quizás no podemos ver que radicalmente son existencias consientes y cognoscentes que participan de su contexto y lo alimentan o alteran con las acciones cotidianas y es por eso también que ellos están capacitados y dotados para reflexionar, pensar e incidir en su realidad por medio de sus comportamientos y sentimientos porque son sujetos sentipensantes, como dice Orlando Fals Borda o porque son inteligencia sentiente dirá Xavier Zubiri, y más en una etapa donde los cambios físicos, psíquicos y cognitivos se construyen, desarrollan y viven a flor de piel.

Las aportaciones feministas y las metodologías de acción participativa no solo comparten postulados, sino que “constantemente las interpelan, complementan y mejoran [...] habilitando una nueva lectura de la realidad que ninguna otra perspectiva ofrece” (Pajares, 2020, p. 298). Es por eso por lo que podemos llamar a esta forma de generar conocimiento metodologías feministas de acción participativa porque valida, en primer lugar, el trabajo es colectivo entre sujeto-sujeto. Segundo, recupera de forma crítica la historia, en este caso a la mujer como sujeto oprimido con la finalidad de colocarla a partir de acciones concretas del día a día en actor-sujeto de la historia y del presente; por otro lado, analizar cómo la historia también atrapó a los hombres y las consecuencias y responsabilidades que esto trae para los varones. Como menciona Sergio Zubiría, “hasta ahora la historia escrita la han hecho los vencedores y es necesario hacer otras historias” (Cátedra Libre Martín-Baró, 2013, 26:56) o narrativas de nuestros territorios. Esos territorios no solo geográficos sino de los territorios cuerpos que

hemos oprimido con el género y la sexualidad desde las instituciones o tecnologías sociales. Tercero, valorar lo que culturalmente ayude a la libertad del ser humano y no aquello que lo oprime, generar resistencia a la hegemonía, una postura contra hegemónica o emancipatoria. Finalmente, compartir conocimiento producido desde la experiencia y aportación de las mujeres como elemento faltante para liberar a la humanidad y darles plenitud u otro horizonte a las personas.

Las metodologías feministas de acción participativa son contra hegemónica. Esta metodología cuestiona las relaciones entre los individuos y denuncia aquellas que son desiguales que eran invisibilizadas por la política y por lo tanto no se nombraban, concretamente de todo lo privado, eso que sucede bajo luz políticamente tenue. Por otro lado, el interés de este paradigma feminista de acción participativa está en “el vínculo como objeto de conocimiento y habla de la fuerza de los vínculos interpersonales” (Pajares, 2020, p. 300). Es necesario transformar los vínculos para poder remover las estructuras sociales y eso que nos vincula puede ser el cuidado por la vulnerabilidad, es decir, desde una ética del cuidado, que es feminista, se pueden buscar alternativas que puedan unir los niveles micro y macro para transformar la realidad comunitaria desde la experiencia de cada uno, tal cual como propone las metodologías participativas.

Para transformar el mundo la mirada del género es fundamental para quitar la línea de lo político y lo privado. La dimensión ética es lo que queda cuando lo personal se reconoce como político y se inserta la responsabilidad o cuidado propio y de los otros como una forma de acción para hacer palpable una visión de un mundo con diferencias, y no hegemónico, que nos permita dialogar, narrar, interpretar y resignificar lo que nos ha construido, lo que nos suma en este momento y lo que podríamos adquirir.

Podemos concluir que las metodologías feministas de acción participativa buscan la emancipación. Cambiar las narrativas de relación y vínculos entre individuos nos ayudará a estudiar y conocer:

las conexiones entre sujetos, identidades y posiciones sociales, culturales y económicas, contextos históricos, experiencias y narrativas; que visibilice la intersección entre género, clase, raza, etnia o sexualidad como elementos centrales del marco de interpretación de la realidad y como los lugares principales de la dominación. (Pajares, 2020, p. 305)

Pero sobre todo esto nos llevará a la construcción de acciones que nos ayuden a ir rompiendo patrones abstractos o hegemónicos que atrapan la libertad humana, por eso es necesario que las adolescencias y juventudes puedan formarse de forma distinta, donde la reflexión y recuperación de las historias, narrativas y propias experiencias los lleven a la práctica, es decir que la teoría la puedan profundizar e interiorizar de tal manera que la praxis sea su plenitud, o dicho de otra manera, las cosas que sientan y piensen desemboque en la acción porque somos seres sentipensante en la praxis.

3.3. Colegio La Paz y la Metodología Participativa

En el Colegio La Paz sección de secundaria se ha adoptado la metodología participativa. A lo largo de sus muchos años el Colegio La Paz ha buscado adaptarse a los cambios generacionales y eso le ha permitido ir construyendo una identidad institucional. La esencia del Colegio ha sido la formación de sus alumnos como personas reflexivas y dispuesta a dirigir sus acciones a favor del otro y encontró en los últimos años en las metodologías participativas un enfoque adecuado para educar a sus generaciones.

El enfoque de la institución está en el proceso de enseñanza aprendizaje y actualmente con todo lo que hay disponible para desarrollar una clase se le ha denominado, nuevos ambientes de aprendizaje. En este proceso de enseñanza aprendizaje se toman en cuenta cuatro momentos o espacios de la metodología participativa. Primero, *información* es todo aquello que requiere saber el alumnado para aprender el contenido en cuestión. En este mismo espacio del proceso del aprendizaje se puede hacer uso del trabajo en equipos, binas, individual, entre otras. Segundo, *interacción* es la socialización o interacción que se establecen entre los actores del proceso y las posibilidades son, alumno-alumno, profesor-alumno, pero nunca de forma individual se busca la creación de conocimiento. Tercero, *producción* es la elaboración del producto del aprendizaje que adquirió el alumno y cuarto, *exhibición* que es donde el alumno da a conocer o comparte el conocimiento adquirido en la clase. Podemos decir entonces, que desde la metodología participativa la información corresponde a la investigación colectiva; la interacción es la recuperación de los datos; la producción sería el conocimiento interiorizado o profundizado y la exhibición es el compartir el conocimiento creado para que los demás lo puedan considerar para sus acciones del día a día.

Bajo esta premisa de coherencia entre la teoría feminista y la práctica institucional del Colegio La Paz, transitó de la planeación hacia la acción directa para conocer la realidad latente en el

aula. Para que el proceso fuera verdaderamente participativo y respetara la relación sujeto-sujeto, el punto de partida no podía ser únicamente mi percepción individual; por ello, diseñé e implementé un proceso de escucha activa y construcción colectiva que me permitió integrar las voces del alumnado de tercero de secundaria y algunos de Bachillerato, dando paso al diagnóstico que presento a continuación.

3.4. Diagnóstico participativo

El análisis se hizo desde la metodología árbol de problemas, anexado al final del documento. En este primer ejercicio o fase 0 intenté exponer una problemática relacionada al género desde las causas y efectos que podía visualizar, pero esto solo era desde una intuición que tenía una sola percepción y faltaba la mirada de las y los alumnos.

El diagnóstico lo hice con la participación de los actores en dos fases con tres momentos con estudiantes de 3° de secundaria. La primera fase tiene dos momentos, el primero consistió en hacer preguntas abiertas y segundo, fue una observación comportamental. La intención de esta primera fase fue realizar preguntas por medio de un formulario de Google de forma anónima para permitir al alumnado expresarse abiertamente en las preguntas porque me interesó indagar y entender las percepciones y experiencias de los encuestados. Para el análisis de los resultados presento las preguntas y las categorías que buscan clarificar la problemática y la observación sirvió para construir la problemática sobre género que se reforzó con la segunda fase.

La segunda fase consistió en preguntarles al alumnado sobre los *cómos* y los *por qué*s para abordar el género. Por medio del formulario de Microsoft se les pidió a los encuestados que ellos mismos pensaran y pudieran proponer los medios y las formas en las que quisieran recibir e interiorizar información sobre género. Para el análisis de la información proporcionado por el alumnado se hicieron categorías y gráficas donde se intenta mostrar las palabras claves mencionadas y los porcentajes de las formas o medios por los cuales quieren recibir información o iniciar un proceso formativo relacionado al género.

3.5. Acción Socioeducativa

3.5.1. Resultados fase 1. Diagnóstico participativo

El 19 de octubre de 2023 decidí involucrar a los actores principales de mi intervención para esclarecer y concretar el problema que abordé con mi Trabajo de Obtención de Grado (TOG). Por medio de un formulario de Google realicé 4 preguntas abiertas a 40 encuestados entre 14 a 18 años, es decir, estudiantes de 3° de secundaria y bachillerato. Los 40 estudiantes que fueron encuestados todos respondieron la encuesta.

Se le notificó al alumnado que la encuesta se realizaba para fines formativos. Las indicaciones fueron que las respuestas eran anónimas ya que se buscaba conocer qué tanto sabían sobre género, no era un examen, no había respuestas equivocadas y podían no responder el ejercicio. Para este momento no se preguntó si eran hombres o mujeres ya que se buscaban percepciones generales. Los encuestados respondieron desde sus tablets, computadoras o celulares.

Tabla 2

Preguntas de la encuesta participativa

Instrucciones: ¿Qué sabes? No es un examen. Solo queremos saber qué sabes sobre el tema de Género, entre hombres y mujeres. Responde con honestidad y lo que sepas. No se evalúa qué tanto sabes, solo queremos saber qué sabes. No hay respuestas malas ni buenas.

Fecha y hora	Sección Sec/Bach	¿Qué sabes de Género?	¿Consideras que hay un problema con relación al género? ¿Cuál?	¿Cómo se vive o se aborda el tema de género en el Colegio?	¿Consideras que los maestros saben de género y te enseñan sobre eso?
--------------	---------------------	--------------------------	---	---	--

Nota. Elaboración propia.

En la tabla siguiente (Tabla 3) se muestran algunas respuestas de alumnas/alumnos. Las respuestas se transcriben fielmente como la escribieron las alumnas y alumnos. La selección de respuestas fue al azar para mostrar un escenario general de lo que respondió el alumnado.

Tabla 3*Respuestas de los estudiantes.*

¿Qué sabes de Género?	¿Consideras que hay un problema con relación al género? ¿Cuál?	¿Cómo se vive o se aborda el tema de género en el Colegio?	¿Consideras que los maestros saben de género y te enseñan sobre eso?
Femenino	No creo	Bien	Enseñar no , pero si saben
Que es cuando eres mujer o hombre	No	Pues con explicación	Sip
Es en donde separa de cómo te identificas como hombre o mujer	No ha habido y aparte los profesores no explican profundamente lo que es una relación al género	Casi no se aborda este tema pero debería de hablarse ya que es como te identificas	Yo supongo o creo que los maestros deberían de saber pero casi nunca nos enseñan por lo tanto es muy difícil entenderlo actualmente y más que ha cambiado mucho durante el tiempo
Ps diferentes tipos de géneros sexuales	No	Bien	No se
Es lo que te identifica hombre o mujer	No se me da igual	Normal y tranquilo	No enseñan mucho de ese tema

Nota. Elaboración propia.

Después de observar, revisar y analizar los resultados usé 4 categorías para clasificar las respuestas y ayudar a clarificar el posible problema. La clasificación es:

- INTERESADOS: Son todas aquellas respuestas que intentan responder a la pregunta realizada.
- NO INTERESADOS: Son las respuestas que explícitamente mencionan que no les interesa ya sea el tema o la pregunta.
- NO SABEN: Son las respuestas que dicen explícitamente no saber para responder la pregunta.
- NO ENTENDIÓ LA PREGUNTA: Son todos aquellos espacios o celdas vacías, que dice explícitamente no entender lo que se pregunta o que responde algo que no tiene que ver con el tema en cuestión.

En la clasificación se tomó en cuenta las respuestas por preguntas y no por alumno porque un mismo alumno pudo intentar responder alguna pregunta y en otra decir que no sabía o no le interesaban o que no entendió. En la tabla 4 se muestra el total de respuestas según su clasificación.

Tabla 4*Conteo de respuestas*

INTERESADOS	NO INTERESADOS	NO SABEN	NO ENTENDIÓ LA PREGUNTA
37	1	12	4

Nota. Elaboración propia.

Los resultados que arrojaron estas clasificaciones fueron que la percepción de género es algo biológico; el alumnado no cree que haya un problema de género en la escuela, que no se aborda en la institución y que los maestros saben del tema, pero no lo enseñan. De igual manera las principales ideas que se repitieron en el alumnado fueron:

- Desinformación. No saben.
- Confusión entre género y sexo.
- Confusión con la identidad de género.
- Confusión con el rol de género.
- Confusión con la orientación sexual.
- Desinformación con relación a la sexualidad.

El segundo momento de esta acción socioeducativa fue observación comportamental. El 20 y 21 de octubre de 2023 los estudiantes de bachillerato realizaron una actividad fuera del Colegio, en Tapalpa, Jalisco, asignada como campamento donde la intención fue la convivencia, la integración y el trabajo en equipos. Quien realizó y organizó esta actividad fue personal externo al Colegio, los profesores solo asistimos como representantes de la institución y como ayuda en dado caso que se requiriera. Las actividades se hacían al aire libre. El no ser parte de la logística me permitió observar al alumnado para registrar comportamientos, de los cuales puedo resaltar cuatro que me parecieron importantes.

- i. En los juegos donde está explícito la competencia los alumnos varones se buscan más entre ellos y muy poco a las mujeres.
- ii. Los varones constantemente están jugando, midiendo sus fuerzas y peleando.
- iii. Hombres y mujeres se atacan o se burlan constantemente sobre las cosas que no hacen bien. Pareciera que al ser varones deberían hacerlo los retos sin cometer errores, sobre todo en asuntos que implican destreza o fuerza y pasa también con las mujeres, solo que con ellas es afirmar que no debió intentarlo porque ya se sabía que no podría.

- iv. Hay dos tipos de convivencia entre grupos de mujeres y grupos mixtos. Todos conviven, pero es distinta la convivencia entre los grupos de únicamente varones y de mujeres, respectivamente. El grupo de los varones es ruidoso y visible mientras que el grupo de las mujeres es un poco más discreto y hay más susurros.

El ejercicio de observar a los estudiantes de bachillerato ayudó a confirmar que hay una relación diferenciada entre hombres y mujeres. En temas de género falta visibilizar, reflexionar, interiorizar y profundizar en las relaciones que hay entre mujeres y hombres.

Hallazgos de ambos momentos, puedo decir que se necesita abordar el género partiendo del supuesto que el alumnado no tiene las mismas bases o conocimientos, es decir, no todos los estudiantes tienen información sobre género y evidencia de ello son las variadas respuestas. Puedo decir que si los elementos básicos de género no son aprendidos e interiorizados es quizás por eso que no es fácil mirar y mirarse de forma distinta ya que se necesita un piso base para ver y cuestionar cómo nos hemos y no han construido como mujeres y hombres y las implicaciones de esto. El alumnado requiere que estos temas se aborden no para cuestionarlos a ellos como personas concretas o que se sientan juzgados por ser hombres o mujeres, sino mirar el actuar que se nos ha impuesto, no juzgar sus vidas sino cuestionar los comportamientos que nos deshumanizan a mujeres y hombres cuidando y potenciando siempre lo más valioso de cada persona, su humanidad.

3.5.3. Hallazgos: Fase 1

El problema que se clarificó con los elementos y los datos recopilados fue: la escasa información e implementación de programas desde una perspectiva de género para el alumnado en el Colegio La Paz genera confusión, insensibilización, incomodidad, enojo, miedo y poca disposición para reflexionar y profundizar desde su propia vivencia las formas en las que nos construimos como personas lo cual refuerza prácticas y estereotipos que siguen perpetuando violencias que generan convivencia inequitativa e injustas entre ellos y que posiblemente se replica en todas las áreas de sus vidas.

Las palabras claves para construir la intervención son: género, perspectiva de género, masculinidad, feminismo, educación, cuidado, convivencia, información, secundaria, bachillerato, emociones, sensibilización, concientización, deconstrucción y reflexión.

El objetivo para abordar la problemática desde el trabajo de acción socioeducativa sobre educación en género fue: contribuir a los procesos de información, sensibilización y concientización en género al alumnado de 3° de secundaria desde la perspectiva de género y la ética del cuidado para generar prácticas y convivencias más sanas y justas entre ellos.

3.5.4. Fase 2. Diagnóstico participativo

A finales de enero y parte del mes de febrero de 2024 hice un cuestionario para que el alumnado pudiera expresar las formas y herramientas para recibir información sobre género. La intención de este ejercicio fue reforzar el interés y escuchar cómo los estudiantes quieren aprender sobre género lo cual buscó generar una responsabilidad compartida.

Antes de responder a las preguntas de la encuesta les comenté que esa actividad era un ejercicio de escucha y poder brindarles de mejor manera información y procesos formativos. También les comenté que el cuestionario era libre de responder y la información solo se utilizaría para fines académicos.

El alumnado en general se comportó interesado por ser parte de un trabajo de su profesor y con disposición para responder las preguntas. En la tabla 5 se muestran las preguntas del cuestionario.

Tabla 5

Preguntas del cuestionario para hablar de género

#	Pregunta
1	¿Cómo te gustaría recibir información sobre género en Colegio La Paz?
2	¿En qué momento crees que sería el mejor para aprender sobre género en el Colegio La Paz?
3	¿Consideras que es importante que abordemos el tema de género con los alumnos? ¿Por qué?
4	¿Qué herramientas o recursos crees que serían útiles para aprender y abordar el tema sobre género en el Colegio La Paz?
5	¿Cómo te gustaría expresar tus pensamientos y sentimientos sobre género en el Colegio La Paz?
6	Me gustaría aprender y profundizar sobre género en el Colegio La Paz
7	¿Te gustó que te preguntáramos sobre género?

Nota. Elaboración propia.

El formulario lo respondieron 41 participantes de 3° de secundaria y estudiantes de bachillerato. En la tabla 6 se muestran algunas respuestas del alumnado sin modificación alguna con la finalidad de ilustrar no solo el sentir de las alumnas/alumnos sino las herramientas que ellos consideran pueden aprender mejor o las formas en las que les gustaría abordar información sobre género.

Tabla 6

Transcripción original de las respuestas de algunas alumnas y alumnos tomado de forma aleatoria

Respuestas	¿Cómo te gustaría recibir información sobre género en Colegio La Paz?	¿En qué momento crees que sería el mejor para aprender sobre género en el Colegio La Paz?	¿Consideras que es importante que abordemos el tema de género con los alumnos? ¿Por qué?	¿Qué herramientas o recursos crees que serían útiles para aprender y abordar el tema sobre género en el Colegio La Paz?	¿Cómo te gustaría expresar tus pensamientos y sentimientos sobre género en el Colegio La Paz?	Me gustaría aprender y profundizar sobre género en el Colegio La Paz	¿Te gustó que te preguntáramos sobre género?
1	Con talleres dinámicos y charlas de personas que han sido víctimas de problemas de género	Yo creo que en semanas donde hacemos actividades como la semana cultural por ejemplo	Si porque muchas veces solo nos limitamos a dos géneros cuando en realidad hay varios y hasta ni conocemos bien los dos que generalmente nos enseñan si, para que logremos entender ese tema y la diferencia entre género y sexualidad para poder actuar en nosotros mismos con todos los conocimientos requeridos	Documentales y películas	Yo creo que de forma artística porque puedes plasmar muchas cosas y darle significado a algo tan simple como una pintura	10	5
2	me gustaría que se aplicara en talleres y con actividades específicas para lograr entender de mejor forma	en horario de clases para no interferir en actividades por fuera de la escuela de los alumnos y así los alumnos vayan con mejor actitud		yo pienso que proyectos grupales donde podamos relacionarlo con nosotros mismos	tal vez de forma escrita siendo para que pueda haber más confianza a la hora de expresarse	8	4
3	Pues en las clases regulares esta bien, incluso como una charla interactiva	Normalizarlo o como parte de las clases	Si, muchos jóvenes no saben o les da pena hablar de estos temas y estaría bien que tengan la información necesaria para desarrollarse en esta sociedad	Quizás debates o más que nada algo interactivo pues los jóvenes son muy fáciles que se distraigan y ponerlos a hacer algo sería la mejor forma de enseñar, creo yo	Pues un debate o una platica grupal	8	5

Nota. Elaboración propia.

Para el análisis de los datos del formulario seleccioné las preguntas del 1 al 3 para hacer en un primer momento una tabla donde se categorizan las repuestas de los participantes; las categorizaciones dependen de cada pregunta. En la tabla 7 se muestra el formato de categorización. Por otro lado, en cada pregunta se hace un conteo de palabras claves que fueron mencionadas y se grafican para mostrar el porcentaje de las menciones de las palabras que fueron mencionadas y contadas.

Tabla 7

Formato de categorización para las preguntas y depende de cada pregunta del uso total o parcial del formato.

CATEGORÍA	CRITERIO
Indiferente	Respuestas en las que no se muestra interés, por ejemplo: <i>me da igual; no me importa</i> , entre otras.
Interesados	Respuestas que intentan responder la pregunta realizada.
No respondió y/o no entendió la pregunta	Espacios en blanco o hay una respuesta que no tiene relación con la pregunta.
No lo ve importante o necesario	Respuestas que tienen las palabras: <i>no creo que sea algo importante o necesario</i> .
No le gustaría expresarlo	Respuestas a la pregunta de expresar emociones que dicen: <i>no me gustaría expresarlo</i> .

Nota. Elaboración propia.

A continuación, se mostrarán algunos datos con una descripción interpretativa del sentir del alumnado, un formato de categorización e imagen gráfica de los porcentajes de las palabras claves que fueron tomadas en cuenta y mencionadas. Para la búsqueda de las palabras claves toda la información se exportó a Excel para después utilizar funciones lógicas de contar y por medio de usos de comodines en los criterios de búsqueda logré buscar, contar y categorizar los conceptos.

Los estudiantes piden que los modos en los que se facilite la información sean dinámicas e interactivas, lo cual se puede tomar como un reflejo o forma que expresa interés sobre género. También, hay un sentir general que se pueda interpretar como interés por entender qué es el género ya que, de 41 respuestas, 40 contiene alguna expresión de interés como *interesado*. Se

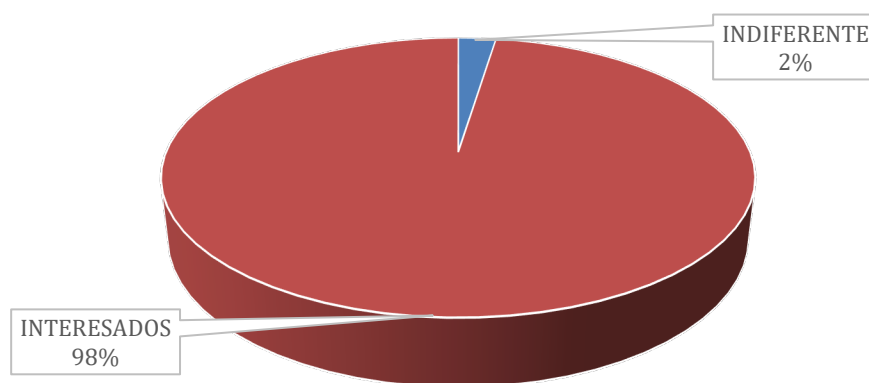
puede decir que el estudiantado está interesado en saber sobre género y lo quieren hacer fuera de lo cotidiano.

En la figura 1 se muestra el conteo de los encuestados que respondieron a la pregunta y las respuestas que muestran desinterés o no fue respondida. Enseguida se expresa la gráfica de los porcentajes de los interesados e indiferentes.

Figura 1

Cómo hablar de género

¿Cómo te gustaría recibir información sobre género en Colegio La Paz?

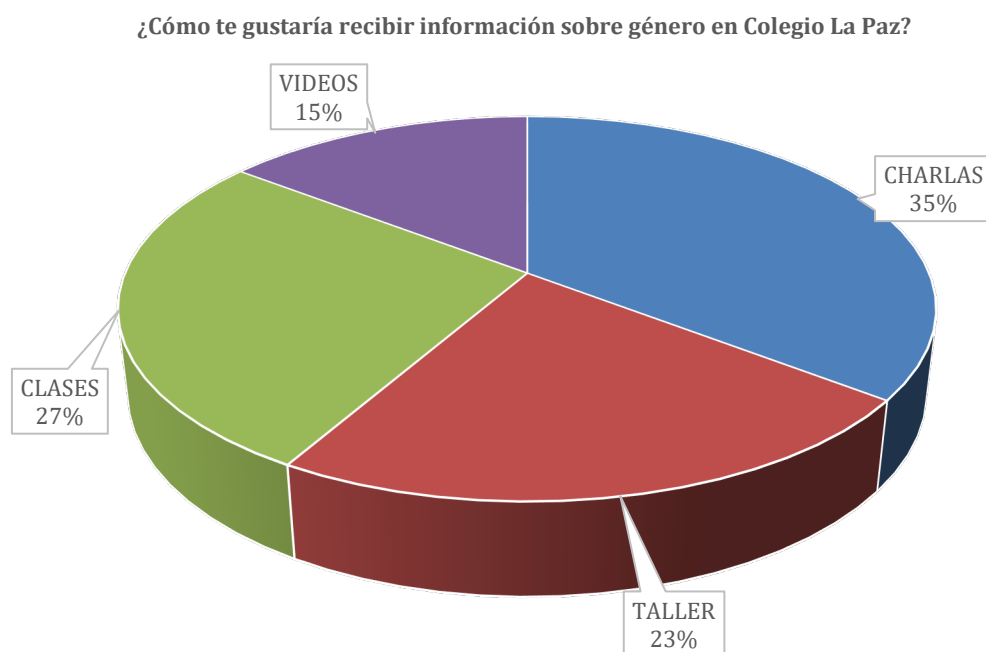


Nota. Elaboración propia.

Se hizo un conteo de palabras claves de las respuestas del alumnado sobre los espacios donde se sentirían más cómodos hablar de género y ética del cuidado, bajo el criterio de las veces que fueron mencionadas. Fue importante hacerlo desde el interés del alumnado por dos razones, la primera es que al ser tomados en cuenta y escuchados se crea una responsabilidad compartida y segundo, puede ser que el aprendizaje se más significativo.

Figura 2

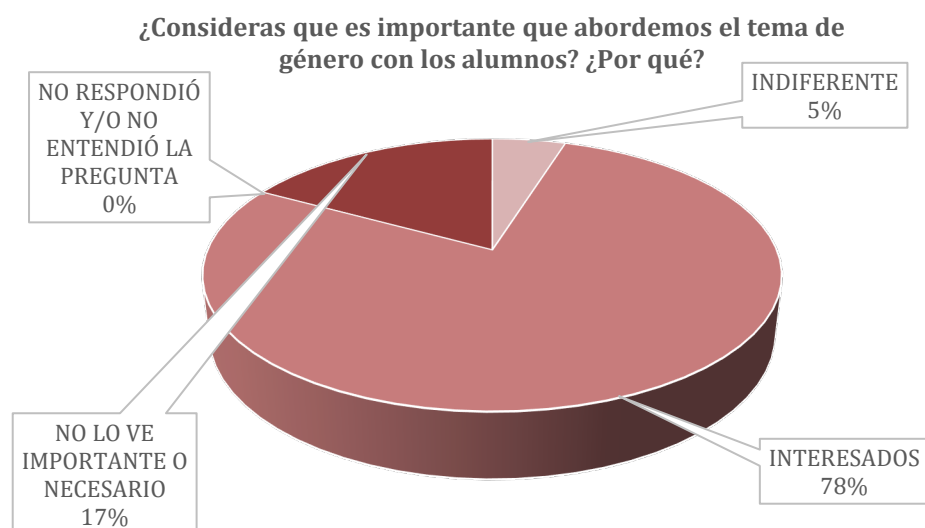
Palabras claves sobre actividades para hablar de género.



Nota. Elaboración propia.

Figura 3

La importancia de abordar el tema de género

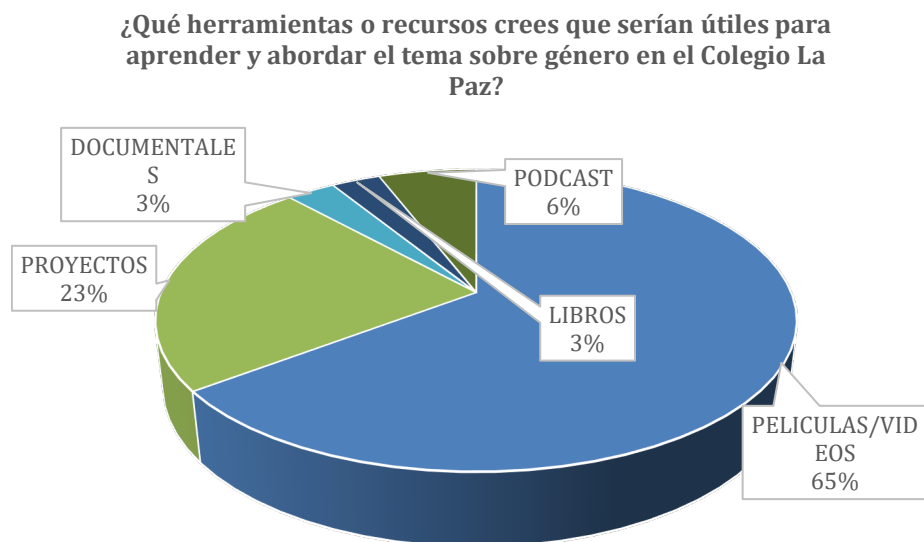


Nota. Elaboración propia.

En la figura 3 se midió el sentido valorativo de la importancia de hablar de género desde la ética del cuidado. Los estudiantes se mostraron interesados en recibir información sobre género en momentos específicos de la vida en la escuela, pero con esta pregunta surgieron otras categorías que consideré importantes: indiferente son todas aquellas respuestas que les dio lo mismo responder, hay 2 respuestas; no hubo participantes que no haya entendido o respondido; 7 estudiantes no ven importante o necesario hablar sobre género y 32 estudiantes dando el peso de la importancia por varias razones, algunas de ellas fueron: no saber de género limita a las personas. Saber o aprender de género puede mejorar la percepción de uno mismo. Ayudará a no faltar al respeto por no saber o por confusiones y es importante mantenerse informados. Saber sobre género nos ayudará a entender mejor las situaciones de las personas. Porque es conocerse a uno mismo. Porque todavía hay separación entre hombres y mujeres en la escuela. Es un tema que necesitamos normalizar y entender. Es un tema que ayuda al futuro de todos y la escuela debe ayudar en eso. Es un tema que ayuda a descubrirnos a nosotros mismos. Porque puede afectar las relaciones entre personas. Es un tema relevante. todos debemos saber del tema. Este sentir de las alumnas/alumnos se puede resumir en que la percepción de necesario está en el interés de los estudiantes.

Figura 4

Recursos para aprender y abordar el tema de género



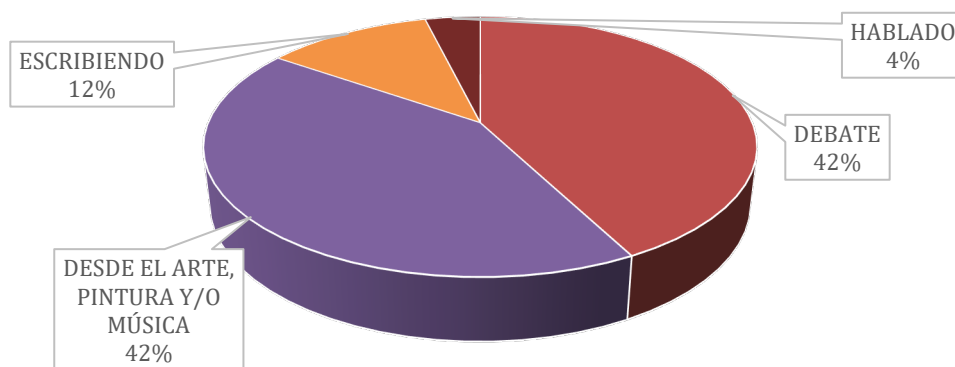
Nota. Elaboración propia.

La figura 4 presenta un conteo de palabras claves que más se repitieron y las que son estratégicas para abordar temas sobre género desde la ética del cuidado. Las más mencionadas fueron las películas o vídeos, los proyectos personales o en equipos en segundo lugar, los podcasts en tercer, los documentales y libros fueron los que se mencionaron menos pero que son estratégicos para reforzar contenidos y aprendizajes. Los hallazgos de esta categorización fueron que los encuestados se inclinan por material audio visual lo cual creo corresponde a la edad que tienen y el segundo hallazgo fue que trabajar en proyectos les ayudaría, lo cual puede ser una oportunidad para plantear el proceso en que cada alumno sepa que son ellos mismos el proyecto principal.

Figura 5

Expresión de pensamientos y sentimientos al hablar de género

¿Cómo te gustaría expresar tus pensamientos y sentimientos sobre género en el Colegio La Paz?



Nota. Elaboración propia

Para esta categoría, de la figura 5, se tomó en cuenta palabras claves que fueron mencionadas o consideradas como estratégicas pedagógicas. Las y los jóvenes mencionan que los debates y lo artístico como la pintura o música es la manera en la que les gustaría expresar sus sentimientos, 3 mencionaron que escribiendo y 1 hablando.

3.5.5. Hallazgos: Fase 2.

Las alumnas y alumnos no fueron ajenos a sus procesos y deseos como estudiantes. En todas las preguntas pude observar que hubo interés por parte del alumnado para abordar temas sobre género; me compartieron también las formas, los cómo y las herramientas con las que podían tener un mejor aprendizaje, pero sobre todo me indicaron que la adolescencia era una excelente etapa de vida y un momento idóneo para que las y los alumnos profundizaran en, desde y con los procesos que el género les podía brindar y que eran necesarios.

Me pareció valioso e importante darme cuenta de que los encuestados sabían o relacionaban ideas al género; es decir, ya convivían o habían convivido con ellas. No fue que el estudiantado no tuviera información o no supiera dónde buscar, sino que existían bastas referencias que podían hallar en los medios de comunicación, en casa y en la escuela; sin embargo, percibí que gran parte de esa información se recibía como cierta, cuando muchas de ellas no eran más que discursos repetitivos que fortalecían ideas esencialistas. Las alumnas y alumnos no tenían los medios o procesos para salir de ese bucle y replantearse o cuestionar todo lo que recibían. No resultó sencillo el ejercicio de cuestionar, deconstruir y construir algo nuevo si no se les había dotado de esos medios; por eso, desde esta intervención socioeducativa, busqué sembrar en el alumnado la posibilidad de abrirse a mirar de forma distinta desde el cuidado. Ese cuidado que no solo busca la convivencia justa entre mujeres y hombres, sino que sostenga y celebre la diferencia de todos y todas.

3.6. Validación del problema

El proceso de este ejercicio, que inicié desde un deseo e interés propio, fue recorriendo diferentes fuentes de las cuales se fue alimentando e involucrando diferentes miradas hasta hacerse un proyecto de acción socioeducativa. En este camino, el problema identificado en la fase 0 solo contemplaba mis intereses, pero en el diagnóstico participativo en el que involucré a los actores, quienes fueron la esencia de esta intervención, el problema se construyó desde un sentir colectivo que sumó todos los deseos e intereses. Esto me llevó a reestructurar el problema para que todas las voces fueran contempladas y para que fuera una acción abierta a seguir pensando nuevas formas de humanizarnos, como lo es el cuidado.

El problema inicial de la fase 0 había quedado de la siguiente manera: La convivencia entre alumnos y alumnas de secundaria y bachillerato es afectada por los estereotipos de género. Esta era una idea general, pero sirvió de base para integrar los contenidos teóricos de la Maestría.

Las voces de los actores, el acompañamiento de los profesores y mis propios intereses validaron el problema de la siguiente forma: El exceso de información y la falta de implementación de programas sobre género para el alumnado del Colegio La Paz genera confusión, insensibilización y molestia, lo cual provocaba poca apertura y espacios para expresar sus emociones y poder aprender nuevas formas de convivencia como el paradigma de la ética del cuidado.

Una vez clarificado el problema a través del diagnóstico participativo y habiendo integrado las voces de las y los alumnos como sujetos activos de su propia realidad, concluí esta etapa de fundamentación y detección. Este proceso me permitió no solo entender las carencias del sistema actual, sino también vislumbrar la potencia transformadora de la ética del cuidado en el aula. Con esta base sólida, procedí a la sistematización de la experiencia vivida, dando paso al siguiente capítulo donde presentaré los resultados obtenidos tras la implementación del proyecto de acción socioeducativa.

Capítulo 4

Resultados

Con la intención de dar orden y claridad a la sistematización de esta experiencia, he organizado el presente capítulo en tres momentos clave. En primer lugar, sitúo el contexto de la intervención, detallando las coordenadas temporales y las características de los grupos con los que trabajé. Posteriormente, describo la estructura pedagógica del programa, el cual diseñé en cuatro etapas con catorce momentos específicos, pensados para guiar al alumnado en una reflexión progresiva. Finalmente, presento los datos de las percepciones sobre el género y el cuidado a lo largo del proceso, así como evidencia fotográfica que se anexa al final del documento.

4.1. A modo de contexto

El deseo de la propuesta de Educación en género desde la ética del cuidado es y fue dejar en las mentes y corazones de los alumnos la semilla del género desde la pregunta ¿cómo me construyo socialmente como hombre o mujer, persona? Esta pregunta será la simiente que el alumnado vaya germinando a lo largo de su formación académica y vida en general.

La implementación del proyecto de acción socioeducativa se realizó en el segundo trimestre del ciclo escolar 2024 – 2025 según lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el segundo trimestre, que comprende de finales de diciembre de 2024 hasta la primera semana de marzo de 2025, con dos grupos de tercero de secundaria con dieciocho participantes cada salón.

Al inicio del ciclo escolar se le informó al estudiantado que un programa nuevo se implementaría con ellos con la finalidad de abordar temas que consideramos importantes para su formación actual y posterior. Al inicio del programa se les informó a los grupos en la primera sesión del programa el objetivo del proyecto y que la información generada se utilizaría solo y exclusivamente para fines académicos para documentar el proceso y que sus nombres serían anónimos.

El programa está compuesto por cuatro etapas que tiene en total catorce momentos de implementación, cada clase es de 45 min cada sesión. En el apartado de anexos de este trabajo comparto el programa completo que implementé. En la siguiente imagen muestro de forma Figura las etapas.

Tejer el Género desde el Cuidado



Tabla 8

Etapas del proyecto del programa de acción socioeducativa.

ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III	ETAPA IV
I. Introducción: presentación del programa, objetivos, modo de trabajo y ponderaciones de calificaciones.	IV. Meditación o contemplación de la fábula de Higinio sobre el cuidado.	V. Entrevista a padres.	VIII. Tejiendo la historia de la humanidad, pasado, presente y futuro. Aprender a tejer con crochet.
II. Silueta humana con papel o figura humana con plastilina.		VI. Recuperar y compartir las entrevistas realizadas a los padres.	IX. Aprendiendo a tejer con crochet.
III. Recuperar la historia individual y colectiva de sus figuras o siluetas.		VII. El cuidado desde lo público y privado.	X. Tejiendo el género.
			XI. Tejiendo el cuidado.

XII. Tejiendo el género desde el cuidado.
 XIII. Exposiciones del tejido.
 XIV. Cierre del programa.

Nota. Elaboración propia

A partir de esta propuesta de implementación a los grupos de 3° de secundaria se hicieron ajustes según las necesidades del proceso y la realidad de cada grupo. Para el análisis de esta acción socioeducativa tomaré información generada por los alumnos que participaron desde los trabajos realizados y las herramientas como formularios digitales que se utilizaron en su momento para recabar información. Los datos, el estudio y el análisis de este proyecto se mirarán desde las categorías: género, cuidado y convivencia. Cruzaré todo el aspecto teórico que escribí anteriormente, con los datos generados en el proceso de la acción socioeducativa, tomando en cuenta autores que hablan sobre el tema, mi hermenéutica y finalmente mis conclusiones que incluye el horizonte de este ejercicio.

A continuación, presentaré los formatos o guías, instrucciones o formularios que se implementaron en los grupos o que realicé para recabar información y que servirán para la finalidad de esta documentación.

4.2. Etapa I: Sentidos

Silueta humana o figura humana

El objetivo de este ejercicio fue que los participantes en lugar de trabajar y reflexionar de forma habitual, con cuaderno, lápiz, Tablet, internet y actualmente con las inteligencias artificiales, la propuesta fue prescindir lo más que se pudiera de esas formas y hacer algo más manual donde pudieran usar los sentidos del tacto, la vista y sobre todo la imaginación.

Los alumnos en un primer momento tenían que hacer una figura o silueta humana, en un segundo momento hicieron accesorios para sus siluetas y una vez que terminaron respondieron de forma narrativa las siguientes preguntas:

Tabla 9

Preguntas para la silueta o figura humana.

Preguntas guía

- ¿Cuál es la historia individual de tu figura?
 - ¿En su historia qué tienen que ver las demás figuras?
 - ¿Cómo decidiste si era hombre o mujer? ¿por qué?
 - ¿Los accesorios que función tienen en mi figura?
 - ¿Qué relación tiene esto en la sociedad actual y mi vida?
-

Nota. Elaboración propia.

Todos los trabajos escritos que se realizaron se recopilaron en un solo archivo tipo .PDF. Los gráficos se hicieron en Excel de Office con los datos proporcionados de por la IA o consultado en la plataforma Unoi de la escuela.

La Tabla 9 presenta las preguntas detonadoras que guiaron la creación de la silueta humana, buscando conectar la historia personal con la representación social. Los resultados de este ejercicio se plasman en la Figura 6, donde observé que, si bien un 45% del alumnado asignó una identidad femenina a sus figuras, un significativo 40% optó por dejarlas sin género definido o como intersexuales. Esto sugiere una apertura temprana a cuestionar las etiquetas binarias tradicionales antes incluso de iniciar la discusión teórica.

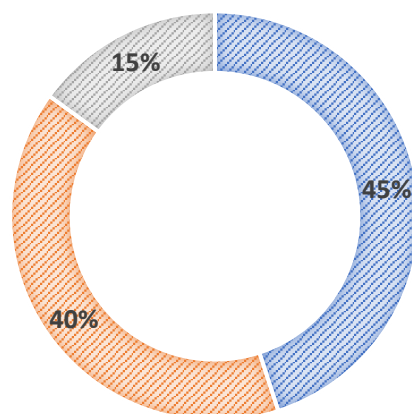
Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Distribución de género que asignó el alumnado a sus figuras.

DISTRIBUCIÓN DE GÉNERO EN LAS FIGURA

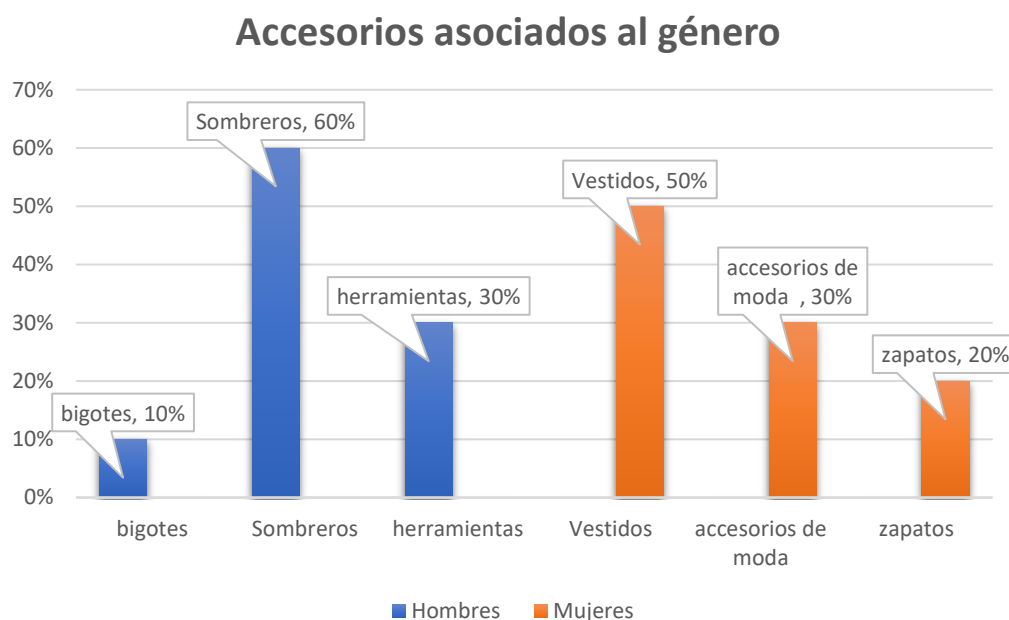
■ Hombre ■ Mujer ■ Sin género definido/intersexual



Cada participante debía hacerle accesorios a su figura o silueta, según haya sido el caso. En la historia que elaboraron a partir de las preguntas los accesorios asociados al género se muestra en la siguiente figura.

Figura 7

Accesorios que los estudiantes usaron para sus figuras.



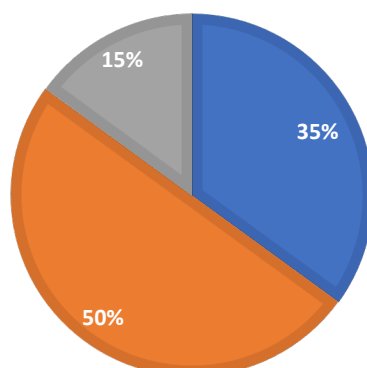
Nota. Elaboración propia

En la Figura 7, analicé los accesorios utilizados para estas caracterizaciones. Aunque persisten marcadores tradicionales, como el uso de sombreros predominantemente en figuras masculinas (60%) y vestidos en las femeninas (50%), la aparición de herramientas en ambos grupos indica ciertos cruces en la percepción de roles. En la Figura 8, encontré una tensión reveladora en los testimonios: mientras algunos estudiantes reprodujeron estereotipos ("Decidí que era hombre porque... quería que tuviera bigote"), otros mostraron una conciencia crítica, afirmando que "el género... no es relevante para vivir" y reconociendo que "la sociedad te juzga por cómo te ven".

Figura 8

Razones que el alumnado dijo para asignar género a sus trabajos.

■ Identificación personal ■ Estereotipos ■ Sin justificación clara



Nota. Elaboración propia.

En la historia que hicieron con sus figuras o siluetas debían responder por qué eligieron que fuera hombre o mujer. En el gráfico que se presenta muestra tres categorías de respuestas.

Ideas o reflexiones claves de los participantes sobre la actividad:

Decisión del género:

"Decidí que era hombre porque los hombres se dejan el bigote y quería que tuviera bigote"

"Como mujer, siento que conecto y de esa forma siento que puedo apoyar más a la trama"

"No elegí nada. Que es única y diferente"

Accesorios y roles sociales:

- "Los accesorios tienen la función de combinar o para jugar, por ejemplo, el balón para jugar".

- "Los accesorios son necesarios para describir su origen".

- "El sombrero la protege del sol cuando lee en la playa".

Identidad y sociedad:

- "La sociedad te juzga por cómo te ven".

- "Aprendí que hay diferentes personalidades y se me hizo muy interesante todo".

- "La relación tiene esto en la sociedad es que normalmente como te ven, te juzgan".

Excepciones y reflexiones críticas:

- Algunos estudiantes cuestionan los estereotipos: "El género de la persona no es relevante para vivir, solo que la sociedad sí se le hace importante".

- Figuras ambiguas: "Intersexual" o personajes con accesorios mixtos (ej: tacones en un granjero).

4.3. Etapa II: Contemplación

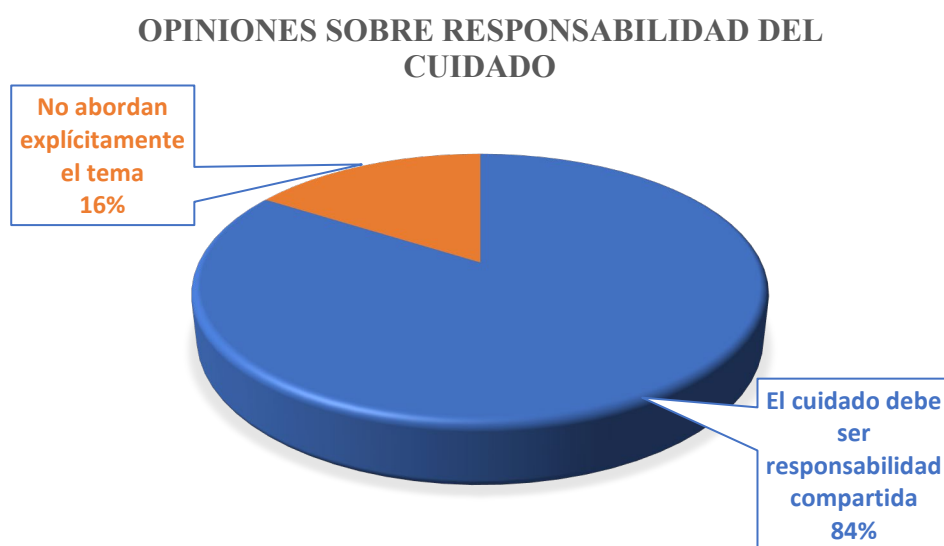
Fábula de Higinio

La propuesta de la etapa dos fue contemplar como propuesta reflexiva y de toma de conciencia. La contemplación de este ejercicio tiene como centro la imaginación y para que eso suceda se necesita la disposición del participante para concentrarse, contactar consigo mismo y conectarse con la fábula.

En esta actividad se les preguntó a los alumnos sobre la distribución y responsabilidad del cuidado.

Figura 9

Opiniones sobre el cuidado



Nota. Elaboración propia.

Al introducir la reflexión sobre el cuidado, la Figura 9 es contundente: el 84% del grupo coincidió en que el cuidado debe ser una responsabilidad compartida. La Figura 10 cualifica esta opinión, mostrando que para el 72% de los estudiantes, el cuidado se entiende primordialmente como un acto de "supervivencia y protección". Las voces del alumnado aquí

son potentes y despojan al concepto de género, argumentando que "es de todos porque sin ello no vives" y que, sin esta atención mutua, "podríamos extinguirnos".

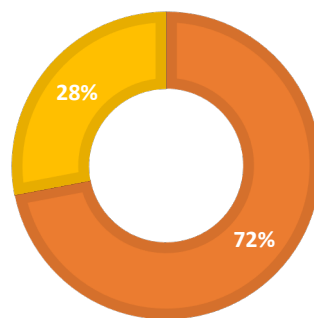
En la siguiente Figura se presenta la percepción de los estudiantes sobre el cuidado en la sociedad.

Figura 10

Qué opina el alumnado sobre el cuidado colectivo.

**PERCEPCIÓN DEL CUIDADO EN LA
SOCIEDAD:**

■ Cuidado como respeto y atención ■ Cuidado como supervivencia y protección



Nota. Elaboración propia.

Ideas o reflexiones claves de los participantes sobre la actividad:

Roles de género y cuidado compartido:

- "No, el cuidado es una responsabilidad de todos. Es importante que los hombres también compartan".
- "Es de todos porque sin ello no vives".
- "Sin cuidado, podríamos extinguirnos".
- "No, aunque para mí los roles en una familia de papá y mamá cada uno son fundamentales"

Esteretipos de género:

- "Yo creo que sí, a mí y mi hermano nos cuidaron igual, pero si fuera mujer ya creo que hubiera sido diferente".

- "Al ser hombre siempre fui deportista y expuesto a más riesgos".
- "Las mujeres son más delicadas que los hombres, por lo tanto, te ayudan mucho más".

Cuidado e identidad:

- "El cuidado es lo que nos mantiene vivas, y nos protege de los peligros".
- "El ser humano es el resultado de la combinación de muchos elementos".
- Roles familiares rígidos:
 - "El hombre no se expresa mucho y es muy libre".

Cuidado: Ámbito Privado vs. Público

1. Privado:

- "El cuidado se basa en lo que me han aportado mis padres".
- "Cuido como me cuidaron: valorando enseñanzas y practicándolas".

2. Público:

- "Todos los espacios públicos deberían proporcionar espacios que cuiden a las personas".
- "Las leyes y gobernantes deben garantizar el cuidado".
- "Exponer a hablar más del tema para que la gente lo conozca".

4.4. Etapa III: Tejer lo Público y lo Privado

Entrevista a padres.

Los participantes realizaron una entrevista a sus padres para tener un acercamiento directo de cómo han sido y son cuidados. La intención de este ejercicio fue conocer cómo los cuidadores primarios fueron acompañados, cuidados y cómo estos aprendizajes son transmitidos a sus hijos e hijas y revisar si en estas enseñanzas están permeadas por estereotipos de género. Las preguntas que realizaron fueron:

Tabla 10

Preguntas que los estudiantes hicieron a sus padres o cuidadores primarios.

Preguntas a padres
Nombre de padres entrevistados
Nombre del alumno
Quiénes fueron tus padres.
Cómo eran tus papás
Cuál era el valor humano que destacaba a tus padres
Quién cuidó a tus padres en su infancia
Tus padres cómo los cuidaron en su infancia
Tus padres cómo te cuidaron en tu infancia

Tus padres qué te enseñaron sobre la vida y los otros seres humanos.
Qué fue lo más importante que te enseñaron tus padres por ser hombre o mujer
Qué valores te inculcaron en tus padres
En la forma en la que fuiste cuidado, crees que así cuidas a tu hijo o hijos. Qué no haces
y qué sí.
Qué valores te gustaría inculcar en tu hijo o hijos
Qué sería lo más importante que te gustaría enseñar a tu hija si es hombre o mujer.

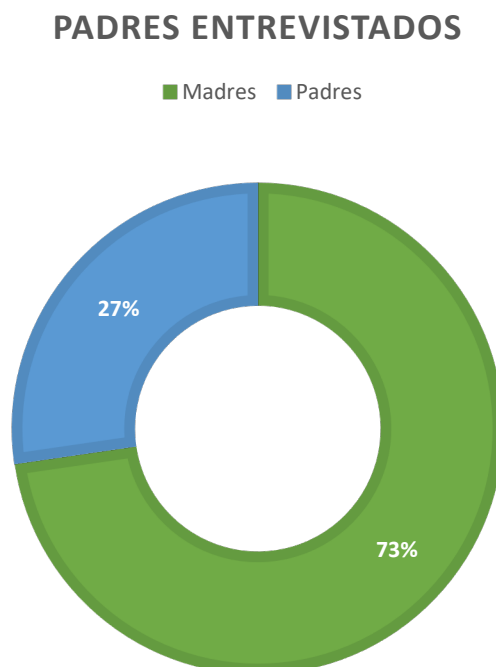
Nota. Elaboración propia

La Tabla 10 detalla el guion de la entrevista realizada a las familias, un ejercicio puente entre la escuela y el hogar. La Figura 11 evidencia la realidad del cuidado en el entorno doméstico: el 73% de las personas entrevistadas fueron madres. Sin embargo, los comentarios recabados muestran que la actividad trascendió la mera recolección de datos; las familias agradecieron el espacio, señalando que "nos ayudó a abrir un diálogo que muchas veces es difícil con un adolescente" y a "reflexionar sobre cómo estamos educando".

De lo padres que fueron entrevistados cuántos fueron mujeres u hombres:

Figura 11

Porcentaje de cuántos fueron madre o padre.



Nota. Elaboración propia.

Reflexiones de padres:

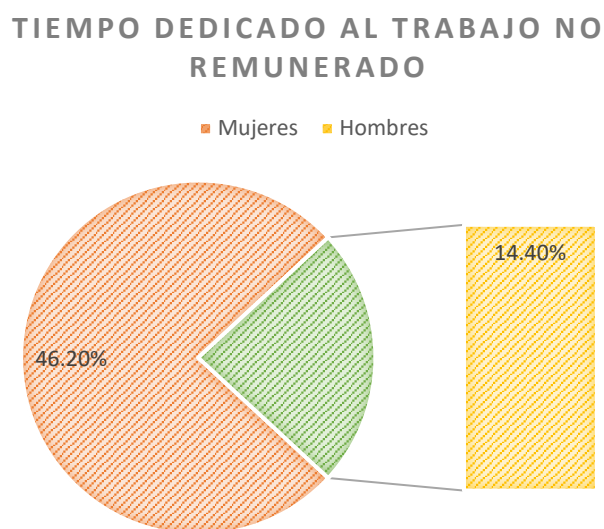
- “Me gustó mucho hacer esta actividad con [...]. Platicamos en cada punto y le preguntaba qué pensaba de mis respuestas. Esta actividad nos ayudó abrir un diálogo que muchas veces es difícil con un adolescente.”
- “En esta actividad me sentí un poco nostálgica y me ayudó a replantearme algunas cosas muy importantes. No viene mal hacer estas actividades de vez en cuando.”
- “Nos ayuda a reflexionar sobre cómo estamos educando a nuestros hijos.”
- “Me gustó responder estas preguntas siento que el recordar esos aspectos familiares te da una visión de cómo estás guiando a tus hijos en esta etapa de su vida y recuerdo con amor lo que mis papás hicieron por mí siempre y lo siguen haciendo estando presentes siempre hasta ahorita.”
- “Beneficia en la relación madre-hija y que hablemos de cómo fue mi infancia.”
- “Para mí fue una actividad reflexiva ya que en la práctica intentamos enseñarle valores a nuestra hija lo hacemos de una manera automática sin pensar en ello. Me gustó darme cuenta que transmitimos a nuestra hija lo que recibimos de nuestros padres y con agrado recuerdo lo que inculcaron. Esta actividad me ayuda para autoevaluarme en cuanto a lo que aprendo en valores que llevo a la práctica y lo que le enseño a mi hija, además de que un gusto compartir mis respuestas y tiempo con ella.”
- “Me gustó mucho poder participar en una de las actividades de mi hija, poder tener su confianza y el privilegio de contar con su atención. Es un excelente ejercicio para recordar que la educación es lo más valioso que podemos regalarle o transmitir a nuestros hijos.”
- “La actividad es muy interesante, ya que nuestra hija muestra interés por conocer cómo vivimos nuestra infancia, aunque debo decir que responder las preguntas me hicieron recordar mi infancia y me trajo hermosos recuerdos. Y como conclusión debo decir que este tipo de actividades une las relaciones padres e hijos y nos permite conocer de dónde venimos, cómo vivimos y lo que con esfuerzo hemos logrado.”
- “Me parece muy importante esta actividad, ya que nos ayuda a conocernos mejor al cuestionar nuestros orígenes y reflexionar qué podemos hacer para que en conjunto seamos mejores personas y familia.”

Investigación sobre el Cuidado

Los estudiantes investigaron sobre el cuidado en México y los hallazgos fueron:

Figura 12

Investigación sobre el cuidado o trabajo no remunerado.

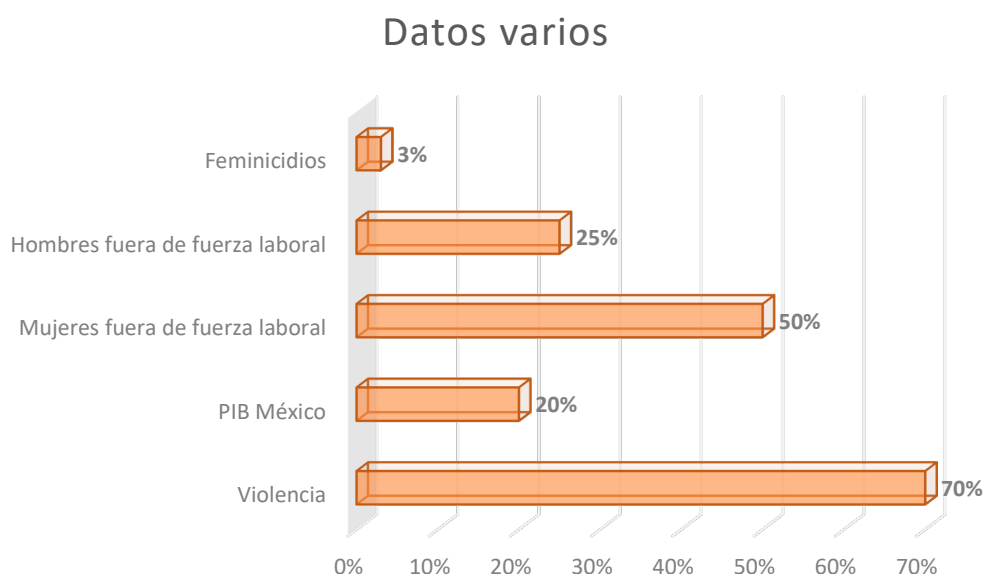


Nota. Elaboración propia.

La Figura 12 expone la brecha en el trabajo no remunerado (46.2% mujeres frente a 14.4% hombres), una desigualdad que el alumnado analizó críticamente en la Figura 13. Sus reflexiones finales en esta etapa denotan una clara conciencia de justicia social: "Es crucial que haya una distribución más equitativa" para evitar que esta carga "limite la participación de las mujeres... y contribuya a la pobreza".

Figura 13

Investigación de datos relacionados al cuidado y la violencia.



Nota. Elaboración propia.

Ideas o reflexiones claves de los participantes sobre la actividad:

"El cuidado, tanto personal como hacia los demás, es esencial para todos como sociedad. Aun así, recae más en las mujeres, quienes cumplen con este 'trabajo' no remunerado".

"Es crucial que haya una distribución más equitativa y que se garantice que todos participemos de manera justa".

"Este trabajo no remunerado limita la participación de las mujeres en el empleo formal, lo que contribuye a la pobreza y la desigualdad".

4.5. Etapa IV: ¿Cómo me construyo?

Al finalizar el proceso del programa, los estudiantes entregaron como parte de su evaluación una historia o narración a partir de las siguientes preguntas guías. La intención de este ejercicio fue hacer un cierre de todo el proceso desde una dinámica llamada: compartir historias a través del teatro de objetos, que consiste en darle voz a un objeto, en este caso al tejido que lograron hacer los participantes.

Tabla 11

Preguntas guía para la entrega final de sus tejidos.

Preguntas para el tejido

¿Cómo me llamo y por qué me eligieron hacerme así?
¿Cuánto tiempo me tomó hacerme?
¿A qué me dedico?
¿Cuáles son mis cualidades?
¿Cuáles son mis defectos?
¿Qué emociones suelo sentir al respecto?
¿Qué desafíos enfrenté durante el proceso de tejido y cómo los superé?
¿Qué aprendí sobre el cuidado a través de este ejercicio de tejido?
¿Cómo se relaciona el acto de tejer con la fragilidad humana y el cuidado?
¿Cómo creo que el cuidado se asocia con la educación en género?
¿He reflexionado sobre el papel del cuidado en mi vida o en la vida de las personas a mi alrededor?
¿De qué manera puede el tejido ser un símbolo de cuidado y conexión entre las personas?
¿Qué mensaje o historia quiero transmitir a través de mi objeto tejido?
¿Qué espero que los demás aprendan al escuchar mi historia?
¿Cómo pienso que este ejercicio de tejido y reflexión puede influir en la forma en que veo el cuidado y la educación en género en el futuro?
¿De qué puedo hacer para no olvidar que los hombres y mujeres nos construimos socialmente y que lo más importante es la fragilidad y el cuidado humano? Es decir, cómo no olvidar preguntarme siempre ¿cómo me estoy construyendo como hombre o mujer?

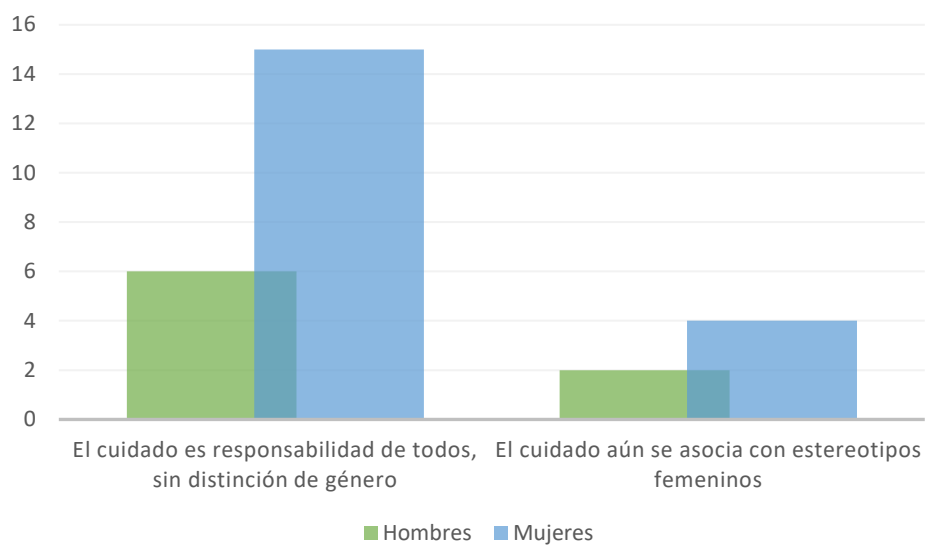
Nota. Elaboración propia.

Para el cierre, la Tabla 11 sirvió de guía en la narrativa del "teatro de objetos". El impacto de todo el proceso se refleja en la Figura 14, donde la práctica totalidad de los participantes concluyó que el cuidado es una responsabilidad humana "sin distinción de género". Esto se refuerza en la Figura 15, que ilustra cómo la mayoría rechazó explícitamente la asociación del tejido con lo femenino, rompiendo el prejuicio de que la delicadeza manual es exclusiva de las mujeres.

En el compartir final se observa en la Figura 16, donde la visión del alumnado transitó hacia la valoración del "cuidado colectivo" y el reconocimiento de que "cuidar no es solo de mujeres". Finalmente, la Figura 17 sintetiza las claves para sostener este cambio cultural, el respeto, la empatía y la reflexión continua. Los testimonios de cierre son la mejor evidencia del aprendizaje encarnado: "Aprender a tejer me enseñó que el cuidado y la paciencia no tienen género" y que "el amor... no tiene etiquetas".

Figura 14

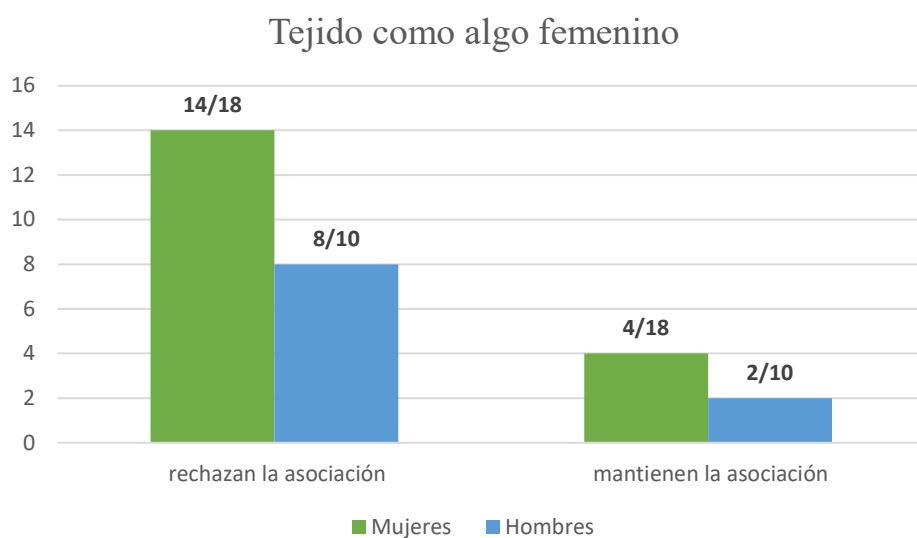
Percepción sobre la relación entre cuidado y roles de género



Nota. Elaboración propia.

Figura 15

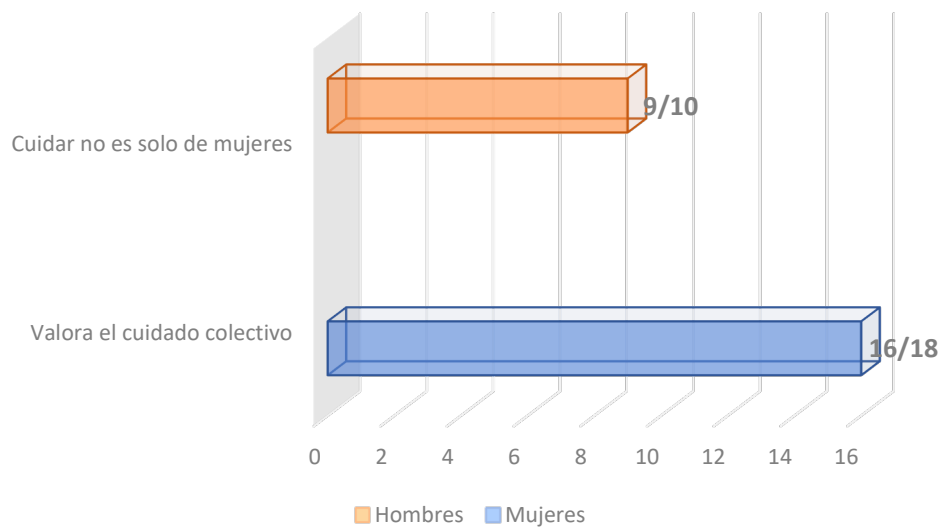
Estudiantes que rechazan la asociación del tejido con lo femenino



Nota. Elaboración propia.

Figura 16

Cambio en la visión del cuidado

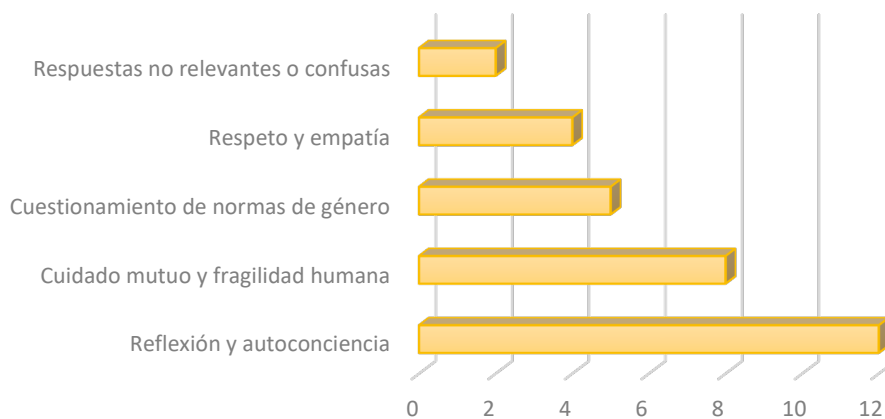


Nota. Elaboración propia.

Figura 17

Qué ayudaría a no olvidar que nos construimos socialmente como mujeres

¿Cómo no olvidar que nos construimos socialmente?



Nota. Elaboración propia.

Ideas o reflexiones claves de los participantes sobre la actividad:

- "Aprendí que el cuidado requiere paciencia y dedicación, no solo hacer algo rápido, sino con intención y cariño [...] Durante mucho tiempo el tejido se vio como una tarea femenina. Sin embargo, aprender a tejer me enseñó que el cuidado y la paciencia no tienen género".
- "Al nacer, los estereotipos de género asignan a las mujeres a ser las que cuidan [...] Aprendí que actividades como el crochet no son asignadas a un género en específico".
- "El cuidado se asocia con la educación de género porque las personas que cuidan normalmente son las mujeres [...] Todos nos han enseñado así, pero no es así".
- "Cuidar no es solo para un género, sino para todos. El tejido me enseñó que el amor y la paciencia no tienen etiquetas".

Capítulo 5

Análisis y discusión

5.1. Introducción: los hilos que une la teoría y la práctica

Este capítulo representa el momento de tejer juntos los hilos que han conformado esta acción socioeducativa. No se trata de un mero reporte de datos, sino de un ejercicio hermenéutico que busca dar sentido al camino recorrido. Aquí se entrelazan los hilos teóricos explorados en los primeros capítulos, desde la crítica existencial de Beauvoir hasta la ética feminista de Gilligan. La materia prima de los hallazgos del diagnóstico, ese estado inicial de confusión y contradicción del alumnado, y los resultados de la intervención, las reflexiones, creaciones y el sentir de los participantes.

Para guiar este tejido, he convocado a un diálogo dos obras, que descubrí después de la acción socioeducativa, que me parecieron fundamentales porque iluminan y dan una dimensión política a esta experiencia pedagógica. Por un lado, Joan C. Tronto, con su riguroso análisis sobre la democracia y el cuidado, nos ofrece el telar conceptual para entender la estructura profunda de lo que aquí se ha intentado. Por otro lado, The Care Collective, con su manifiesto, nos proporciona el lenguaje para nombrar la crisis de nuestro tiempo y para imaginar un horizonte de esperanza. Su trabajo nos permite enmarcar este proyecto en el aula dentro de una lucha más amplia contra un mundo donde, como ellos afirman, "reina la despreocupación" (The Care Collective, 2020, p. 5).

Este análisis, por tanto, es la continuación de ese peregrinar personal mencionado al inicio de este trabajo. Es un intento de mirar y vaciarme para interpretar lo acontecido, no desde una distancia objetiva, sino desde la implicación de quien ha sido parte del proceso, aprendiendo y desaprendiendo junto a los estudiantes. A través de las categorías de Género, Ética del Cuidado y Convivencia, busco desentrañar el significado de esta práctica, con la esperanza de que el tejido resultante muestre, con claridad, una pequeña pero tangible posibilidad de educar para un mundo más justo y cuidador.

5.2. Análisis desde la categoría de Género: deshilando el orden establecido en el aula

El punto de partida de esta intervención fue una contradicción pedagógica fundamental. El diagnóstico participativo reveló una disonancia profunda, por un lado, la percepción mayoritaria del alumnado de que "no hay un problema de género" en su entorno escolar; por otro, la observación de comportamientos y dinámicas de convivencia profundamente marcadas por estereotipos. Los varones dominando el espacio físico y la conversación, su interacción

mediada por la fuerza y la competencia; las mujeres siendo valoradas por su docilidad y silencio, y reprendidas con mayor severidad cuando transgreden esa norma. Esta realidad confirma lo expuesto por Leiva et al. (2015) en el marco teórico, la escuela es uno de los elementos configuradores más influyentes de la forma de ser, sentir y pensar, perpetuando las diferencias a través de una dinámica escolar que normaliza la desigualdad. Esta brecha entre la percepción y la realidad no es una falla en la conciencia de los estudiantes, sino el síntoma más claro de lo que The Care Collective (2020) denomina una sistémica "banalidad de la despreocupación" (p. 17). Los estereotipos de género, tan arraigados en el currículum oculto de las instituciones que se han normalizado hasta volverse invisibles para quienes los viven y reproducen a diario.

En este contexto, la tarea pedagógica no consistía simplemente en transmitir información, sino en crear una experiencia que pudiera romper esa aceptación banal del *statu quo*. La intervención socioeducativa se diseñó como una práctica subversiva, un intento de cuestionar el género no desde la abstracción teórica, sino con las manos, los sentidos y las emociones. La primera etapa, *sentidos*, obligó al alumnado a materializar sus ideas sobre lo humano al crear figuras con plastilina o papel.

Al analizar los resultados de esta actividad (ver Figura 6 en el Capítulo 4), se hizo evidente la fuerza del constructo binario, pero también sus primeras fisuras. Las justificaciones para la asignación de género revelaron el peso de los significantes culturales: "decidí que era hombre porque los hombres se dejan el bigote", confesó un estudiante, evidenciando cómo los rasgos físicos superficiales siguen dictando la identidad. Esto resuena con lo planteado por Leñero (2010), quien afirma que el lenguaje y la integración al mundo social definen a la persona antes de que pueda hablar. De igual forma, los accesorios asignados (ver Figura 7 en el Capítulo 4) reforzaron roles tradicionales: las figuras masculinas portaban herramientas o sombreros, mientras que las femeninas se asociaron mayoritariamente a la estética. Sin embargo, en medio de esta reproducción, surgieron voces disidentes con figuras intersexuales o personajes que desafiaban los roles asignados, afirmando: "no elegí nada. Que es única y diferente", desafiando la norma desde la propia materialidad de la creación. Aquí se vislumbra la potencia del pensamiento de Judith Butler (2006) y Paul Preciado (2002), al aparecer figuras que no encajan, el alumnado comienza, quizás inconscientemente, a desnaturalizar los cuerpos mismos y a cuestionar el "aparato" de normalización del género.

El acto verdaderamente disruptivo, no obstante, fue la introducción del tejido con crochet en la Etapa IV. Introducir una actividad culturalmente catalogada como femenina en un aula mixta es un acto político que desafía directamente las "fronteras morales" que Joan C. Tronto (2015) identifica entre lo público y lo privado, lo masculino y lo femenino. El tejido, tradicionalmente relegado al espacio doméstico y devaluado como una labor no productiva, irrumpió en el espacio público del aula, no como una manualidad, sino como una herramienta de reflexión crítica. Este acto subvierte la "Educación de Sofía" criticada por Amorós y de Miguel (2020), donde la mujer es educada para ser útil y agradable al varón; aquí, el varón y la mujer tejen para sí mismos y para la comunidad, rompiendo el destino de servidumbre de género.

Los resultados fueron contundentes. Un porcentaje significativo de estudiantes rechazó activamente la asociación del tejido con lo femenino, y sus reflexiones finales revelaron una profunda deconstrucción. Como se observa en la Figura 16 del Capítulo 4: "Cambio en la visión del cuidado", hubo un desplazamiento notable hacia la valoración del "cuidado colectivo" y la idea de que "cuidar no es solo de mujeres". Un estudiante lo expresó con claridad: "durante mucho tiempo el tejido se vio como una tarea femenina. Sin embargo, aprender a tejer me enseñó que el cuidado y la paciencia no tienen género". Otro testimonio recabado refuerza este hallazgo: "al nacer, los estereotipos de género asignan a las mujeres a ser las que cuidan [...] Aprendí que actividades como el crochet no son asignadas a un género en específico". Esta afirmación encapsula el éxito de la intervención, se transitó de la reproducción inconsciente de un constructo, ese "llegar a serlo" beauvoiriano impuesto socialmente (Beauvoir, 2015), a un cuestionamiento consciente del mismo, abriendo la posibilidad de construir identidades, sentires y un entendimiento de lo humano más allá de los mandatos de género, acercándonos a la visión de Poullain de la Barre de que "la mente no tiene sexo" y, por ende, tampoco lo tienen las existencias, conciencias y los sentipensares que cuidan y tejen.

5.3. Análisis desde la categoría de la Ética del Cuidado: tejiendo la interdependencia

Este proyecto, en su totalidad, puede ser entendido como una respuesta pedagógica directa a la "crisis del cuidado" (The Care Collective, 2020, p. 6) que define nuestro tiempo actual. El problema validado en el diagnóstico, esa "confusión, insensibilización y molestia" generada por la falta de programas adecuados sobre género, es una realidad de la "despreocupación" sistémica que The Care Collective (2020) denuncia como el principio organizador de la vida bajo el neoliberalismo. En un sistema que nos alienta a ser "sujetos hiper-individualizados y

competitivos" (The Care Collective, 2020, p. 33), la capacidad de cuidar se atrofia. Por ello, la intervención fue, en esencia, un acto de reparación. Utilizando la amplia definición de cuidado de Joan C. Tronto (2015) como "todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro mundo de forma que podamos vivir en él de la mejor manera posible" (p. 35), este proyecto buscó reparar el fracturado mundo social del aula o al menos hacer mirar al alumnado esta parte de preocuparse por el otro y por lo otro, que es el mundo.

El proceso mismo de la intervención puede ser mapeado a través de las fases del cuidado que Tronto (2015) articula, revelando su profunda coherencia ética:

- **Preocuparse por:** Esta fase se materializó en el diagnóstico participativo. Como investigador y docente, me volví atento a las necesidades no expresadas del alumnado: su necesidad de claridad conceptual, de espacios seguros para la expresión emocional y de formas de aprendizaje que resonaran con sus experiencias.
- **Cuidar de:** La segunda fase implicó asumir la responsabilidad de diseñar una intervención que respondiera a esas necesidades. En lugar de imponer un currículo predeterminado, se acogió la petición de los estudiantes de aprender a través de métodos dinámicos, artísticos y participativos (ver Tabla 9 en el Capítulo 4).
- **Administrar el cuidado:** La implementación de las cuatro etapas del programa fue el acto de administrar el cuidado. Requirió competencia pedagógica para facilitar conversaciones complejas, guiar meditaciones y, crucialmente, aprender entre todos una habilidad nueva y desafiante como el tejido con crochet.
- **Recibir el cuidado:** Las reflexiones finales de los estudiantes, sus tejidos y sus historias, constituyeron la fase de recibir el cuidado. Su responsividad al proceso, su capacidad para articular lo aprendido y para identificar nuevas preguntas, completó el ciclo del cuidado, demostrando su efectividad.

Este proceso no fue lineal ni estuvo exento de dificultades. Las emociones reportadas por el alumnado durante el aprendizaje del tejido, principalmente "frustración, paciencia y alegría" (datos del Capítulo 4), son un testimonio directo de lo que The Care Collective (2020) llama las "ambivalencias del cuidado" (p. 22). El cuidado no es un sentimiento cálido y constante; es trabajo, y a menudo, un trabajo frustrante que exige perseverar a través de la dificultad. Un estudiante lo verbalizó de la siguiente manera: "aprendí que el cuidado requiere paciencia y dedicación, no solo hacer algo rápido, sino con intención y cariño". Aquí se materializa lo que

Fals Borda (2015) llama al ser "sentipensante": los estudiantes no solo racionalizaron el cuidado, sino que lo sintieron en la frustración de sus manos y lo pensaron en la paciencia de su ejecución.

Al experimentar estas ambivalencias en una actividad colectiva, los estudiantes aprendieron una lección política fundamental, la interdependencia no es un estado de armonía sin esfuerzo, sino una práctica desafiante que requiere navegar la dificultad juntos, y este ir juntos va justo en contra de la corriente neoliberal y el sistema capitalista que nos colapsan la mente y el corazón para hacernos creer que lo principal es el individualismo o la autosuficiencia. Esto valida la postura de Carol Gilligan (2013) revisada en el marco teórico: la ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista y radicalmente democrática, pues al desprenderse del modelo jerárquico, libera a la democracia del patriarcado.

Este entendimiento encarnado nos lleva al horizonte ético del proyecto: el "cuidado promiscuo". The Care Collective (2020) define esta ética como aquella que "prolifera hacia afuera para redefinir las relaciones de cuidado desde lo más íntimo hasta lo más distante" y donde "cualquiera puede potencialmente cuidar, preocuparse y colaborar con cualquiera" (p. 31). Al romper las expectativas de género, al tejer, al crear un espacio de apoyo mutuo donde todos éramos aprendices y maestros, y al conectar el cuidado personal con el cuidado de la comunidad, a través de las entrevistas a los padres, la intervención modeló precisamente esta forma de cuidado expansiva e indiscriminada, sentando las bases para una convivencia radicalmente diferente y, por otro lado, entender que la convivencia es inseparable de la ética del cuidado. Como sostiene Brugére (2022), estamos ante una antropología de la vulnerabilidad donde lo que nos vincula es la fragilidad; sin convivencia no hay cuidado y sin cuidados no existiría una convivencia que sostenga la vida y la justicia política-social.

5.4. Análisis desde la categoría de Convivencia: la forma de lo común

El horizonte último de esta acción socioeducativa siempre fue la construcción de la convivencia. No una mera coexistencia pacífica en un espacio compartido, sino una convivencia en el sentido profundo que se explora en el marco teórico, formar cuerpo con ellos (Zubiri, 2006), una co-presencia vital donde la vida de cada cual se actualiza dentro de la vida de los demás. El diagnóstico inicial reveló un estado de coexistencia fracturada, donde las interacciones estaban segmentadas y jerarquizadas por las normas de género, complicando la formación de ese cuerpo social único.

La intervención transformó el aula en un espacio de co-creación para la convivencia, en lo que The Care Collective (2020) denominaría una "comunidad cuidadora". Este concepto no es una metáfora abstracta; sus cuatro características fundamentales se manifestaron de manera concreta a lo largo del proyecto y se vieron reflejadas en los resultados cualitativos del Capítulo 4:

- **Apoyo mutuo:** Se hizo tangible cuando los estudiantes, superando la frustración inicial, comenzaron a enseñarse unos a otros a tejer, creando una red de ayuda que trascendía los grupos de amistad preexistentes. Un alumno mencionó: "todos nos han enseñado así [que el cuidado es de mujeres], pero no es así", reconociendo en la práctica compartida una nueva forma de relacionarse.
- **Espacio público:** El aula se resignificó. Dejó de ser un mero espacio de instrucción para convertirse en un espacio público seguro, un ágora donde se podían compartir historias personales, evocadas por las entrevistas a los padres, y vulnerabilidades, la dificultad de aprender una nueva habilidad, sin temor al juicio.
- **Recursos compartidos:** Más allá de los materiales como el estambre y los ganchos, lo que se compartió fue el conocimiento, la paciencia y el apoyo emocional. Se generó una economía del don que contrasta directamente con la lógica competitiva del entorno escolar y social más amplio. Al compartir recursos como materiales, espacio y tiempo, esto los llevó a relacionarse y vincularse desde una actividad en común.
- **Democracia local:** La propia metodología participativa, que dio forma a la intervención a partir de la escucha de las necesidades y deseos del alumnado, fue un ejercicio de democracia a microescala, reconociéndolos como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje, tal como sugieren las metodologías feministas participativas que buscan transformar el vínculo como objeto de conocimiento (Pajares, 2020).

Esta construcción de una comunidad cuidadora culmina en el concepto más importante de Joan C. Tronto (2015): *concluir*. Tronto propone esta quinta fase del cuidado como el ideal democrático por excelencia, un compromiso social en el que "los ciudadanos cuidan junto con sus conciudadanos" (p. 29). El acto colectivo de tejer, de crear una trama común a partir de hilos individuales, se convirtió en la metáfora perfecta y la práctica real del concluir. Los estudiantes no solo cuidaron de su propio aprendizaje, *administrar el cuidado*, sino que se

hicieron responsables del aprendizaje de los demás, desde sus propios recursos, *cuidar de*, volviéndose atentos a las dificultades de sus compañeros y responsivos a sus necesidades de ayuda. Esto fue evidente cuando maestros de la comunidad educativa estuvieron comentando en diversos espacios donde vieron a más de algún grupo de alumnos tejiendo en el receso, pero el que más les llamó la atención, fue el grupo de alumnos varones que se sentaron a tejer en las mesas que están a un costado de las canchas, platicaban y se ayudaban entre ellos a tejer.

Este ejercicio práctico de concuidar representa una crítica radical a la "democracia de mercado" que Tronto (2015) describe como un sistema que fomenta la competencia y el mito de la responsabilidad personal. Como se evidenció en la anécdota sobre la solicitud de trabajar el valor de la "responsabilidad" con el alumnado, existe una presión institucional para reforzar una visión individualista del deber, alineada más con una ética de la justicia formal que con una ética del cuidado (Gilligan, 2013). Este proyecto, en cambio, logró redefinir la responsabilidad no como una carga individual, sino como una práctica relacional y colectiva. Las entrevistas a los padres fueron cruciales en este aspecto, pues permitieron a los estudiantes verse a sí mismos como eslabones en una cadena de cuidado intergeneracional, comprendiendo que sus capacidades y su propia existencia se sostienen sobre el cuidado que han recibido. Este reconocimiento de la interdependencia es el antídoto más eficaz contra el mito del individuo autosuficiente que apuntala la despreocupación neoliberal y que impide una convivencia auténtica y justa.

Que los estudiantes sean conscientes de la importancia del concuidar hace que los datos duros que investigaron hayan resonado e impactado en toda su existencia. En la Figura 13 se presentan datos sobre violencia, PIB, feminicidios y fuerza laboral, recopilados por los mismos alumnos en fuentes confiables. Fue esperanzador verlos confrontados con la realidad, quizás incluso con sus propios comportamientos, pero sobre todo ser testigos de una toma de conciencia profunda, donde el cuidado y la responsabilidad se volvieron indispensables para la justicia. Ellos lo expresaron diciendo: "El cuidado, tanto personal como hacia los demás, es esencial para todos como sociedad. Aun así, recae más en las mujeres, quienes cumplen con este 'trabajo' no remunerado". "Es crucial que haya una distribución más equitativa y que se garantice que todos participemos de manera justa". "Este trabajo no remunerado limita la participación de las mujeres en el empleo formal, lo que contribuye a la pobreza y la desigualdad".

Convivencia y concuidar son las caras de una misma moneda. Joan C. Tronto (2024) y The Care Collective (2020) señalan que el cuidado tiene dos brazos, en uno se sostienen los que tienen poder económico y pagan para estar más despreocupados, es decir, la responsabilidad del cuidado es una mercancía más que se puede adquirir, y, por lo tanto, es un lujo. En el otro brazo están todos aquellos que tienen que cargar con los cuidados y responsabilidades de aquellos que no lo hacen y también cargan con el cuidado de los suyos o de su comunidad, hay una doble carga de cuidados y quienes con frecuencia soportan o sostienen estos cuidados son las mujeres y en su mayoría las mujeres migrantes.

Es realmente esperanzador que un estudiante haya concluido que “cuidar no es solo para un género, sino para todos. El tejido me enseñó que el amor y la paciencia no tienen etiquetas”. Por otro lado, confío en el alumnado que refirió en las encuestas finales (ver Figura 17 del Capítulo 4) que para no olvidar cómo nos construimos socialmente y terminar con las desigualdades es vital "la reflexión y la autoconciencia". La convivencia y el concuidar desde la ética del cuidado es una opción y decisión/voluntad que dejará una marca indeleble de una experiencia profunda y sentipensante de lo humano.

Finalmente, a manera de conclusión, reafirmo que este ejercicio no ha sido un mero reporte de hallazgos, sino un tejido hermenéutico y político que da sentido a nuestro peregrinar educativo. Al deshilvanar los mandatos de género mediante la materialidad del tejido, he constatado que los estudiantes son realidades abiertas, existencias listas y dispuestas para ser formadas desde una ética del cuidado. Logramos transitar de una aceptación banal de los estereotipos a una subversión consciente, demostrando en el aula que ni la mente ni el cuidado tienen sexo. Esta experiencia encarnada nos permitió seguir sembrando desde un paradigma profundamente humano, donde el vínculo forjado en la convivencia despertó en cada uno la voluntad libre de ver, vincularse y concuidar del otro y de lo otro que es mundo. Así, frente a la despreocupación neoliberal, confirmo que es posible transformar la escuela en una auténtica comunidad cuidadora, donde el concuidar se erige como la esperanza tangible y democrática de coeducarnos para la justicia.

5.5. Conclusiones: sembrar la semilla del cuidado

5.5.1. Síntesis de hallazgos y aportaciones

Este trabajo de acción socioeducativa partió de la validación de un problema central, un contexto de despreocupación sistémica que se manifiesta en el alumnado como confusión, insensibilización y una reproducción acrítica de estereotipos de género, obstaculizando la construcción de una convivencia justa. A través de un itinerario pedagógico que transitó desde la reflexión sobre el propio cuerpo hasta la práctica comunal del tejido, he demostrado que es posible generar fisuras significativas en este orden establecido en ambas direcciones: docente-alumno y alumno-docente, fue una experiencia pedagógica en todas direcciones.

La aportación más novedosa de este proyecto reside en la articulación de una pedagogía del cuidado que utiliza prácticas encarnadas, afectivas y culturalmente codificadas como herramientas subversivas para la deconstrucción de normas de género. El acto de tejer, lejos de ser una simple manualidad, se reveló como un potente dispositivo pedagógico que permitió al alumnado experimentar directamente las ambivalencias del cuidado, desarrollar la paciencia como competencia política y cuestionar la asignación de roles de género desde la propia experiencia. El resultado no fue solo un aumento en el conocimiento teórico, sino un despertar de conciencia social, una comunidad cuidadora, donde la interdependencia dejó de ser un concepto abstracto para convertirse en una práctica vivida de concuidar, aun con toda la complejidad que fue trabajar con estos grupos. Se confirmó así la intuición inicial, para abordar la responsabilidad y la justicia social, primero hay que recuperar la vivencia del cuidado para entender cómo fuimos contruidos socialmente.

5.5.2. Diálogo con la teoría y horizontes futuros

La experiencia en el aula sirvió como un espacio de co-crear donde las teorías políticas de Joan C. Tronto (2024) y The Care Collective (2020) cobraron vida, y a su vez, fueron enriquecidas por la práctica. El proyecto demostró empíricamente cómo la devaluación del cuidado está intrínsecamente ligada a su asociación con lo femenino y cómo, al revalorizar una práctica como el tejido, se puede iniciar un proceso de revalorización del cuidado mismo. El aula se convirtió en un espacio donde se comenzó a redibujar las fronteras morales y a imaginar una economía y una comunidad organizadas no en torno al propio beneficio, sino al bienestar de todas y todos.

Al realizar este trabajo de acción socioeducativa con jóvenes adolescentes confirmo mi compromiso de trabajar con y para ellos. La adolescencia en sí misma es compleja por todos los cambios físicos, biológicos, cognitivos, ideológicos y sociales, por mencionar algunos, que hacen complejo acompañarlos como cada uno de ellos merece, a esto se suma la falta de interés y preparación para enseñar, aprender y desaprender con ellos pero es justo en esta etapa de vida en cada uno de las personas adolescentes donde se refuerza, se conecta y se compromete a relacionarse y convivir con los otros y con el mundo, es decir, “en la juventud, se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable” (Maturana, 2001, p. 18) por lo tanto es importante no voltear la mirada a esta población de nuestra sociedad que necesita ser cuidada y aprender a cuidar.

No obstante, soy consciente que la escala de esta intervención es su principal limitación. Lo que se ha logrado es la creación de un oasis de cuidado en medio de un desierto de despreocupación. La pregunta que emerge con urgencia es cómo escalar esta pedagogía. ¿cómo pueden estos principios permear la cultura institucional en su conjunto? ¿cómo se puede adaptar este modelo para diferentes edades y contextos, trascendiendo los muros de la escuela privada para dialogar con las realidades de la educación pública? La investigación futura debe explorar cómo pasar de la comunidad cuidadora del aula a la construcción de un Estado cuidador, un desafío que exige un compromiso político que va mucho más allá del ámbito educativo, porque quien no cuida y tenga una experiencia profunda de cuidar no tendrá una visión política real.

5.5.3. Reflexión final: el peregrinar continúa

Al concluir este escrito, vuelvo al punto de partida de mi peregrinar personal. Esta acción socioeducativa me ha transformado profundamente como educador. He aprendido que mi rol no es el de un mero transmisor de conocimientos, sino el de un tejedor de vínculos y un facilitador de cuidados. Descubrí mi propia vulnerabilidad al tejer junto a ellos, al equivocarme y dejarme enseñar, fue tan pedagógica como cualquier teoría. Mi práctica se ha desplazado desde la autoridad vertical hacia el concuidar horizontal, entendiendo que educar en género no es instruir sobre conceptos, sino vivenciar otras formas de ser humano con los otros desde las vidas individuales y colectivas.

El trabajo abre perspectivas esperanzadoras. Para los estudiantes, ofrece la posibilidad de habitar masculinidades y feminidades liberadas del peso de la despreocupación, permitiéndoles reconocerse como seres interdependientes y valiosos. Para las familias, este enfoque tiende puentes intergeneracionales, validando las historias de cuidado que sostienen sus hogares. Para el colegio y las escuelas en general, esta propuesta desafía la lógica del rendimiento académico estéril, proponiendo que la excelencia educativa es inseparable de la calidad humana de nuestros vínculos. La gran novedad de educar en género desde la ética del cuidado reside en que no se trata de una asignatura más, sino de una aproximación convivencial radical, una forma de ser distinta, postula que la verdadera justicia social comienza en la forma en que nos cuidamos en lo cotidiano. Las implicaciones para el campo de la convivencia son muchas; nos invita a transitar de una convivencia normativa, basada en el reglamento y la sanción muchas veces punitiva, a una convivencia ética, sostenida en la responsabilidad mutua y el afecto político, que puede ser desde lo comunitario restaurativo.

Esta experiencia de acción socioeducativa no solo transformó mi visión y práctica docente, sino que le otorgó un sentido más profundo y responsable. Desde mi propia libertad me siento llamado a sostener una vigilancia epistémica que contribuya, en la medida de lo posible, a conquistar una libertad humana fundada en la voluntad de cuidar con los otros y con lo otro.

Al mismo tiempo, asumo el compromiso de seguir profundizando en metodologías feministas de acción participativa como respuesta a la hegemonía que pretende imponernos, en la que se nos reduce a mercancías más que a sujetos. Una hegemonía que niega la mirada crítica de la historia como herramienta para aprender y transformar, y que intenta relegar la libertad y el compartir al terreno de lo obsoleto, cuando en realidad son las prácticas que nos permiten conquistar autonomía y convertir lo privado en un acto profundamente político.

La búsqueda de una contribución a la construcción de una sociedad más justa no termina aquí. Este proyecto no pretendía ofrecer respuestas definitivas, sino, como se planteó desde el inicio, sembrar dudas y plantar una semilla del cuidado en las mentes y corazones de una nueva generación. La transformación observada en el alumnado, su apertura a la vulnerabilidad y su capacidad para articular una crítica a las normas de género, me llenan de una esperanza medida pero profunda.

El camino es largo y las estructuras que perpetúan la desigualdad son complejas. Sin embargo, esta experiencia me ha permitido vislumbrar una respuesta tangible a la pregunta que ha guiado

este trabajo: ¿cómo sería el mundo si todos conviviéramos desde la ética del cuidado profundo y humano? Sería, quizás, un mundo que se parece un poco a ese salón de clases, un lugar donde la frustración de aprender juntos se transforma en la alegría del apoyo mutuo, donde el cuidado está por encima de una posición social, donde los hilos de nuestras vidas individuales se entrelazan para formar una trama común, más fuerte, más resiliente e infinitamente más bella, porque educar en género desde la ética del cuidado no es un fin en sí mismo, es una forma de humanizar y humanizarnos.

Finalmente, esta experiencia socioeducativa se mantiene arraigada en la libertad, dejando abierta la posibilidad y la necesidad imperiosa de replicar este tipo de modelos para que sean enriquecidos con más vidas, experiencias y saberes compartidos. En este horizonte, reconozco la tarea pendiente de incorporar de manera integral un enfoque de masculinidades y, crucialmente, la dimensión espiritual. Entiendo esta última no como un dogma, sino como un aporte sustancial a la reflexión sobre la experiencia comunitaria que nos implica profundamente con nosotros mismos, con los demás y con el cuidado del mundo. Abrazar la experiencia con el misterio y con la alteridad radical es el siguiente paso necesario para seguir tejiendo, pues el peregrinar, sin duda, continúa.

Referencias

- Aguayo, F., Ibarra, D. C. y Píriz, P. (2015). *Prevención de la violencia sexual con varones manual para el trabajo grupal con adolescentes y jóvenes*. Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género A.C. y UNFPA Uruguay.
- Amorós, C., & de Miguel, A. (Eds.). (2014). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De la Ilustración al segundo sexo* (Vol. 1). Minerva Ediciones.
- Arias, E. (2018). *Un acercamiento a lo radical de la convivencia*. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 59-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04>
- Aroca-Aroca, M. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 19–40. <https://doi.org.ezproxy.iteso.mx/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>
- Becerra García, P. A. (2020). *Sexualidad Humana*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Bodrova E., Debora J. (2004). *Herramientas de la mente el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Pearson.
- Buquet Corleto, A. G., (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos*. *Perfiles Educativos*, XXXIII(), 211-225.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* (P. Soley-Beltran, Trad.). Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós.
- Caparrós Martín, E., & García García, M. (2021). Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 83-97. <https://doi.org/10.15366.tp2021.38.008>
- Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Haba cuba.
- Colegio La Paz. (2023 27 de octubre). Ejes. <https://www.lapaz.edu.mx/>
- Cortina Orts, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- De Beauvoir, S. (2014). *El segundo sexo*. Debolsillo
- de las Heras, S.(2009). *Una aproximación a las teorías feministas*. en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, nº 9.
- Elfert, M. (2015). *Aprender a convivir: Una revisión del humanismo del Informe Delors* (Documentos de Trabajo ERF, N.º 12). UNESCO.
- Endara,G. (2018). *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado*. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS) Ecuador.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina (Antología y presentación por V. M. Moncayo)*. Siglo XXI Editores; CLACSO.

- Garrido Ortolá, A. (2023). *La Agenda 2030: un balance de la equidad de género en Latinoamérica y el Caribe. Cooperativismo y Desarrollo (COODES)*, 11(1), 1–20.
- Goicoechea-Gaona, M. Á. (2023). *Las Que Cuidan. Educación en Igualdad. Human Review*, 16(6), 1–14. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.37467/revhuman.v12.4700>
- Harding, S. (1987). *¿Existe un método feminista?* En S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 9-34). Indiana University Press.
- Heredero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata S.L.
- Hernández Méndez, G. (2013). *Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes*. *Revista Docencia Universitaria*, 14(1), 89–105.
- Lagarde, M. (1996). *La perspectiva de género. En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Ed. horas y HORAS.
- Lamas, M. (s.f.). *La perspectiva de género*. *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*.
- Lasaga, Medina. (2016). *Filosofía fácil para Bachillerato*. Espasa Libros.
- Leiva, J., Martín, V., Solbes, M., Vila, Eduardo. Y Sierra J. (2015). *Género, educación y convivencia*. Dykinson, S.L.
- Leontiev, A. (2013). *El hombre y la cultura. Omegalfa*.
- Lozano, M. & Trifu, L. A. (2019). *Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 51-61. doi: 10.15366/tp2019.34.005
- Maturana Romesín, H., & Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer: Los orígenes de la biología del conocer* (L. Ludwig, Trad.). J. C. Sáez Editor.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10ª ed.). Dolmen Ensayo.
- Morales Márquez, M. E. (2019). *Equidad E Igualdad De Género: Retos Para La Nueva Escuela Mexicana*. *Congreso Internacional de Investigacion Academia Journals*, 11(8), 2413–2417.
- Obutchénie: *Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*. (2021). *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicología Pedagógica*, 5(3), 770–786.
- Restrepo, L. C. (1994). *El Derecho a la ternura*. Arango Editores.
- Rickenmann, R. sf. *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Se.
- Ríos Everardo, M. (s.f.). *Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género*.
- Sánchez Muñoz, C. (2016). *Simone de Beauvoir. Del sexo al género*. Descubrir la Filosofía - 44.

- Sánchez Pastor, V., Catacora Baylon, Y. M. C., Corimayhua Coarite, I., & Chang Medina, J. L. (2021). La pedagogía de la ternura: algunas reflexiones académicas. *Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 3(1), 40-51.
- Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. Instituto de la Mujer Oaxaqueña Ediciones.
- The Care Collective. (2020). *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*. Verso.
- Tronto, J. C. (2024). *¿Quién lo cuida? Cómo remodelar una política democrática* (J.-F. Silvente, Trad.). Rayo Verde Editorial. (Obra original publicada en 2015).
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197.
- Winfield Reyes, A. M., Jiménez Galán, Y. I., & Topete Barrera, C. (2017). Representaciones mentales y sociales en la equidad de género. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 45, 186–210. <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.32870/lv.v5i45.5400>
- Zubiri, X. (2015). *Tres dimensiones del ser humano: Individual, Social, Histórica*. Fundación Xavier Zubiri; Alianza Editorial.

Anexos

A continuación, ofrezco una tabla de conceptos que nos pueden ayudar a tener más claridad y facilidad para conocer los conceptos más importantes utilizados en este trabajo.

Tabla 12

Conceptos clave

#	Concepto	Definición	Ejemplos
1	Género	Carácter construido de la feminidad y la masculinidad consideradas como derivaciones biológicas y naturales de la diferencia sexual. Desde entonces, el sexo y el género no son lo mismo. “fabricación cultural e histórica de lo femenino y lo masculino, la cual determina el tipo de características y comportamientos considerados socialmente como masculinos (adjudicados a los hombres) y como femeninos (adjudicados a las mujeres)”. El problema es que estas características y comportamientos han involucrado relaciones de dominación y subordinación y, por ende, de desigualdad. Una forma contemporánea de organizar las normas culturales pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo. Una atribución de distintas tareas, comportamientos, valores y funciones sociales a cada uno de los sexos. No se trata de un rasgo diferenciador biológicamente determinado. Se trata de una construcción cultural determinada por el contexto histórico y por lo tanto mutable (cambiante). “Un conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual; a partir de ello se construyen los conceptos de masculinidad y feminidad, los cuales determinan el comportamiento, las funciones,	En muchas culturas, se espera que los hombres sean proveedores y emocionalmente reservados, mientras que a las mujeres se les asigna el rol de cuidadoras y se les permite una mayor expresión emocional.

		oportunidades, valoración y las relaciones entre hombres y mujeres” Es un concepto básico para entender la base sobre la que se construye el género.	La presencia de órganos reproductivos distintos en hombres (testículos, pene) y mujeres (ovarios, vulva). Una persona con cromosomas XY, testículos y pene es biológicamente masculina. Una persona con cromosomas XX, ovarios y vulva es biológicamente femenina.
2	Diferencia sexual		
3	Sexo	“variante biológica que diferencia a miembros de una misma especie en machos y hembras. En el caso de la especie humana, en varones y mujeres”	
4	Discursos de género	Conjunto de “expresiones escritas u orales –independientemente de su origen, forma o adscripción textual– donde se narra y explicita el sentido y los contenidos de la diferencia sexual” Concepciones y modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre. El inconveniente de estos estereotipos es que implican desigualdades y desventajas que restringen accesos y oportunidades sólo por el hecho de que se es hombre o mujer.	Los cuentos de hadas que presentan a la princesa como pasiva esperando ser rescatada por un príncipe activo. "Las mujeres son emocionales y los hombres racionales". "Las niñas son buenas en humanidades y los niños en ciencias".
5	Estereotipos de género	A las funciones y papeles que se cumplen de acuerdo con los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino.	Asignar a las mujeres la responsabilidad principal del cuidado de los hijos y las tareas domésticas, mientras que a los hombres se les asigna el rol de proveedor económico.
6	Roles de género		Considerar a las mujeres inferiores a los hombres y ellos considerados superiores a las mujeres.
7	Sexismo	Cuando en una institución –cualquiera que ésta sea– o en algún espacio social se mantiene en situación de inferioridad, subordinación o explotación de las personas (mujeres u hombres) a quienes se domina sólo por pertenecer a uno de los sexos. Implica el forzamiento de prácticas y representaciones sociales para privilegiar o favorecer los estereotipos masculinos o los femeninos en detrimento de uno de los dos.	En una discusión grupal, prestar más atención y dar más credibilidad a las opiniones de los hombres que a las de las mujeres.
8	Sesgo de género		

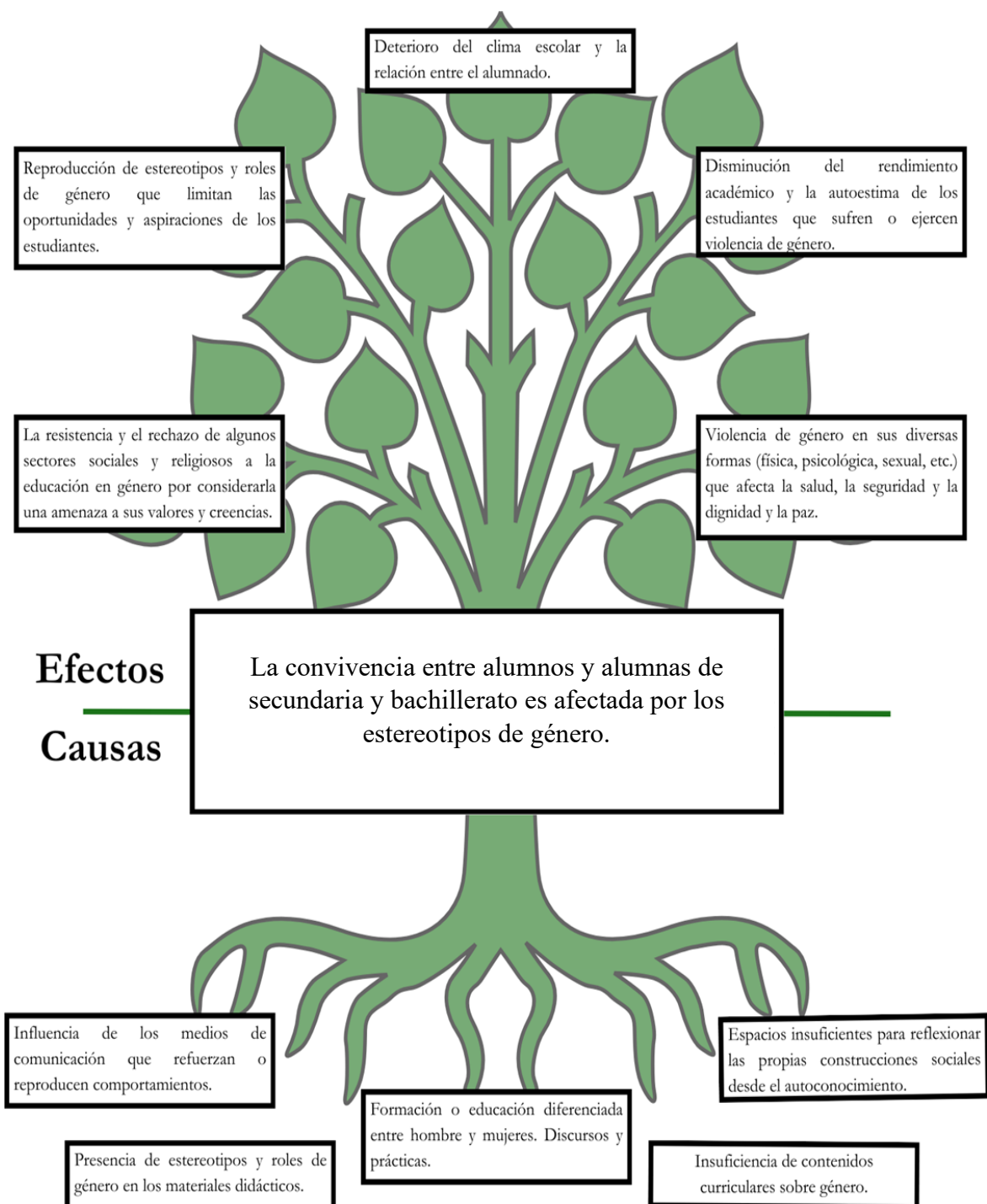
9	Sesgo androcéntrico	Relega lo femenino a una posición marginal, insignificante o inexistente y privilegia de manera hegemónica	El uso del término "el hombre" para referirse a toda la humanidad, invisibilizando a las mujeres.
10	Misoginia	Consiste en el repudio de lo femenino (sólo por serlo).	La violencia verbal o física contra las mujeres, las bromas denigrantes y la creencia de su inferioridad inherente.
11	Perspectiva	Se alude al punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto. Brinda una forma distinta de ver y analizar situaciones diversas, develando las desigualdades sociales y culturales entre mujeres y hombres que de otra forma pasarían inadvertidas o se seguirían viendo como normales y naturales. A esta perspectiva también se la conoce como enfoque de género.	Una manera o forma de ver algo.
12	Perspectiva de género	Como definición, la perspectiva de género es una forma de análisis usada para indicar y mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están en sus cuerpos biológicos, pero sobre todo en las distinciones culturales asignadas a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Lagarde.	Analizar cómo una política de empleo afecta diferencialmente a hombres y mujeres, considerando las responsabilidades de cuidado que tradicionalmente recaen en ellas.
13	Doble o segunda jornada	Se refiere a la actividad laboral extradoméstica remunerada, y se habla de tercera jornada cuando la mujer participa, además de las dos tareas anteriores, en actividades de servicio a la comunidad	Después del trabajo las mujeres atienden los pendientes de la casa, cocinar o juntas vecinales o grupos de padres de familia
14	Análisis de género	Es la síntesis entre la teoría de género y la llamada perspectiva de género derivada de la concepción feminista del mundo y de la vida.	Permite identificar que, aunque hombres y mujeres acceden al mismo subsidio, son

		mayoritariamente las mujeres quienes asumen el cuidado de los hijos y la administración del recurso. Con esta mirada, se ajusta la política para reconocer y redistribuir esas cargas, mostrando cómo la teoría y la perspectiva de género se aplican en la práctica.
15	Heterosexualidad	No es solo una orientación sexual, sino la "matriz heterosexual": un marco cultural obligatorio y normativo que impone una coherencia forzada entre el sexo (biológico), el género (social) y el deseo (atracción por el "opuesto"). Es la norma invisible que hace que otras formas de deseo parezcan "desviadas" (Butler, 1990/2007). La mayoría de los formularios (legales, médicos, etc.) que solo ofrecen las casillas "Hombre" o "Mujer", asumiendo que esa es la única realidad posible y que la finalidad de esa identificación es, implícitamente, la reproducción heterosexual.
16	Género de asignación	Es el acto performativo inicial de nombramiento (un acto de poder) que realiza una autoridad (médica, legal) sobre un cuerpo al nacer, designándolo como "hombre" o "mujer" basándose en la apariencia de sus genitales. Este acto no describe una verdad interna, sino que <i>inicia</i> el proceso social de "hacer" ese género. En un hospital, el médico observa los genitales del recién nacido y declara: "Es un niño". Esta frase no es una simple descripción; es una asignación que pone en marcha un conjunto de expectativas, normas y un guion cultural que el niño deberá seguir para ser "inteligible" socialmente.
17	Identidad de género	No es una esencia interna o un núcleo estable que "tenemos", sino una ilusión de sustancia creada por la "performatividad": la repetición estilizada de actos, gestos y estilos corporales a lo largo del tiempo. Es un <i>hacer</i> constante, no un <i>ser</i> estático. Es una imitación de normas de género que no tienen un "original" Una persona no se maquilla, usa tacones y vestido <i>porque</i> "es" mujer (esencia), sino que <i>se hace</i> mujer (identidad) <i>a través</i> de la repetición diaria de esos actos que la cultura ha codificado como "femeninos". La identidad es el <i>resultado</i>

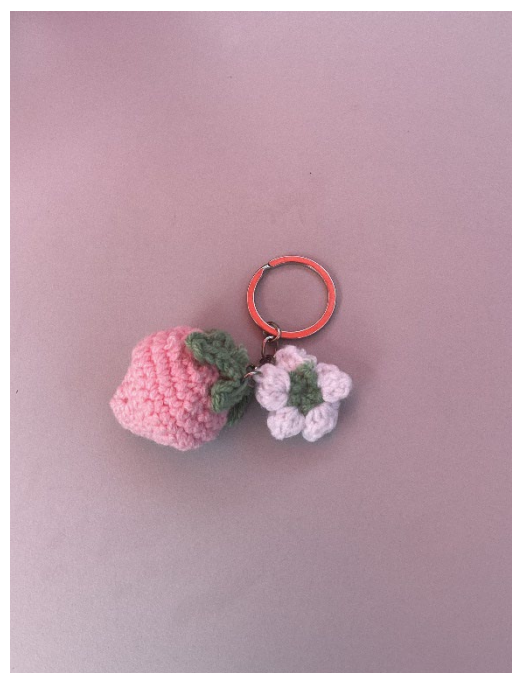
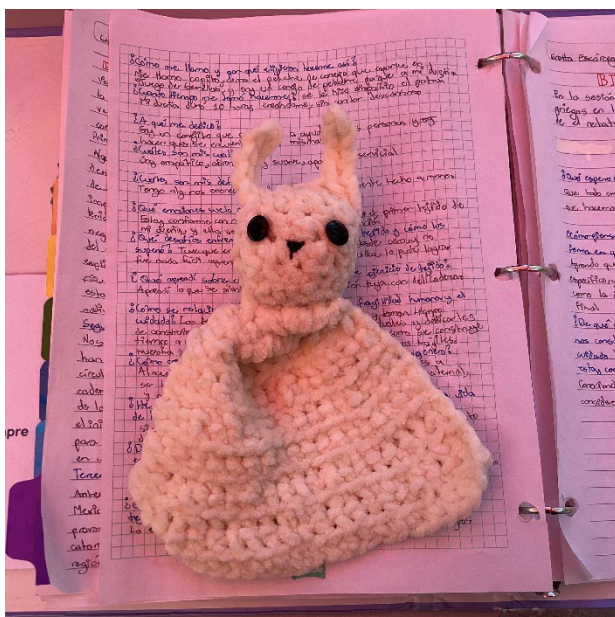
			de esos actos, no su causa.
18	Orientación sexual	No es una característica innata, sino una categoría regulada y producida por la misma matriz heterosexual. La "orientación" (hetero, homo, bi) solo adquiere sentido dentro de un sistema que ya ha establecido el género (hombre/mujer) como dos categorías fijas y binarias. Es una categoría que puede ser tan restrictiva como el género	La etiqueta "lesbiana" no describe simplemente una "verdad interna" (mujer que ama a mujer), sino que funciona como un acto político que subvierte la norma heterosexual (la norma que dicta que una mujer <i>debe</i> desear a un hombre).
19	Sexualidad humana	No es un impulso biológico o instinto "natural", sino un campo discursivo y un dispositivo de poder (influenciada por Foucault). Es el conjunto de prácticas, discursos (médicos, legales, religiosos) y categorías que una cultura produce para definir, regular y controlar los placeres, los cuerpos y las relaciones, a menudo al servicio de la heterosexualidad obligatoria	El hecho de que la homosexualidad fuera catalogada como una "enfermedad mental" por la psiquiatría hasta 1973. Esto no era un hecho biológico, sino un discurso de poder (médico) que definía y controlaba la sexualidad "normal" (la heterosexual) frente a la "anormal".
20	Ética del Cuidado	Una definición global del <i>care</i> en cuanto «especie de actividad que incluye todo lo que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro "mundo", de tal suerte que podamos vivir tan bien como sea posible. Este mundo comprende nuestro cuerpo, a nosotros mismos y a nuestro medio ambiente, todos elementos que buscamos unir en una red compleja, que sustenta la vida» ". Adicionalmente, describe cuatro fases interconectadas: "preocuparse de (caring about), cuidar de alguien (taking care of), procurar (care giving) y recibir cuidado (care receiving)".	Cuando una comunidad organiza jornadas para limpiar un río contaminado, plantar árboles en sus márgenes y al mismo tiempo enseñar a los niños la importancia de cuidar el agua, está practicando el <i>care</i> : cuidan su propio entorno, protegen la salud de las personas y fortalecen los lazos sociales que sostienen la vida en común.
21	Statu Quo	Se refiere al orden normativo y regulatorio existente que dicta qué es "natural" o "normal". En el contexto de Butler, el <i>statu quo</i> es la "matriz heterosexual", es decir, el sistema de poder que impone la coherencia obligatoria entre sexo, género y deseo (hombre-masculino-desea mujer),	La expectativa social generalizada de que las personas deben formar parejas monógamas y heterosexuales con el fin de casarse y tener hijos. Este modelo se presenta como el "statu quo" o el

22 Performativo	presentando esta alineación como la única realidad posible y excluyendo otras formas de identidad. No es un acto teatral (eso sería <i>performance</i>), sino un acto o discurso que produce la realidad que nombra. El género es "performativo" porque no es una esencia interna que "tenemos", sino el efecto de una repetición constante de actos, gestos y normas. Esta repetición crea la <i>ilusión</i> de que existe una identidad de género fija y original, cuando en realidad, la identidad es el resultado de esa repetición.	camino de vida "normal", haciendo que otras formas de relación parezcan excepciones o desviaciones. El acto de un médico en un nacimiento que declara: "Es una niña". Esta frase no describe una identidad de género (que aún no existe), sino que <i>inicia</i> un proceso social performativo: se le asigna un nombre femenino, se le viste de rosa, y se espera que actúe "como niña". Son esos actos repetidos los que <i>constituyen</i> su género socialmente.
-------------------------------	--	--

Árbol de problemas



Evidencias Fotográfica:







Para consultar más evidencias puedes ir a la siguiente liga:

https://drive.google.com/drive/folders/19DqxtylGsZc_GpuJAYd5jvKLYHGKaOt?usp=drive_link

Guadalajara, Jalisco, México.
octubre de 2023
Maestría en Educación y Convivencia
ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara.

Estimada *Mtra. María Guadalupe Lorena Gil Guzmán* directora general del Colegio La Paz, sección secundaria y bachillerato:

Por medio de la presente, me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización para realizar un Trabajo de Obtención de Grados (TOG) en el ámbito educativo con los alumnos de su institución.

El objetivo de la investigación es recabar información, analizar y proponer actividades donde se aborde el tema con respecto al género, así como identificar las posibles necesidades educativas que se derivan de esta problemática social. La investigación se llevará a cabo mediante la aplicación de cuestionarios, observación, talleres y entrevistas a una muestra representativa de los alumnos. Los datos recabados serán tratados con estricta confidencialidad y anonimato, y solo se utilizarán con fines académicos.

Le agradezco de antemano su atención y colaboración para el desarrollo de este proyecto, que considero de gran relevancia para el avance del conocimiento científico y la mejora de la calidad educativa. Quedo a su disposición para cualquier duda o aclaración que requiera.

Atentamente,

Elías Félix Hernández
Investigador

Mtra. María Guadalupe Lorena Gil Guzmán
Autorización

GUÍA SEMANAL CICLO ESCOLAR

Fecha:

ASIGNATURA:
DOCENTE:
GRUPO:

Unidad didáctica (Tema y objetivo)

Cuidado y género.

El alumnado se conocerá, informará, sensibilizará sobre el cuidado y género desde la reflexión que puedan llevar a la práctica.

Instrucciones para el alumno

Actividades con docentes	Actividades autónomas de los alumnos	Producto	Fecha de entrega
1. <i>El ser humano</i>: el alumnado será llevado a un espacio distinto que no sea el salón. Unos días o semanas antes se les pedirá que lleven a esta clase fomi moldeable de colores. - Se les pedirá que hagan una figura humana. Es la única indicación. - cuando terminen la figura, se les pedirá que le hagan accesorios para después utilizarlos. - Una vez que terminan los accesorios, se les invita a que dialoguen e intercambien accesorios si es que así lo deciden. Deben anotar en la bitácora el proceso. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	Trabajar en la realización de la silueta. Tiempo estimado 45 min.	- Una figura de ser humano. - Accesorios para la figura. - Bitácora - Posible reflexión escrita.	

SESIÓN II 2. Recuperar la historia individual y colectiva. Se les preguntará lo siguiente: 2.1. ¿Cuál es la historia individual de tu figura? 2.2. ¿En su historia qué tienen que ver las demás figuras? 2.3. ¿Cómo decidiste si era hombre o mujer? ¿por qué? 2.4. ¿Los accesorios que función tienen en mi figura? 2.5. ¿Qué relación tiene esto en la sociedad actual y mi vida? Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	45 min		
Ideas explicación: La idea de hacer una silueta es hacer una analogía. El ser humano es una existencia concreta que viene con una historia concreta en un contexto y que nada puede ser más determinante que su existencia; quizás algunos alumnos lo hagan de algún color raro como rojo, morado, entre otros. Se construye con cuidado ya que es frágil o vulnerable, el ser humano no solo es cuerpo, es mente y corazón; sentipensante o inteligencia sentiente. Los accesorios responderán a las construcciones sociales sobre género y cómo condicionan nuestra existencia en donde a unos los dota de privilegios y otras de desventajas. Mencionar qué es la cultura y las culturas se pueden modificar, un ejemplo de ello es hablar de género y cuidado con ellos. Cuando los alumnos respondan las preguntas, será importante que se tome notas de ideas importantes que se mencionen y conectarlo con el ejercicio. Al finalizar la sesión se le debe preguntar a los alumnos cómo se van, con qué sentimientos, ideas, pensamientos, invitaciones y aprendizajes de ellos, de los otros y del mundo.			
Tarea: deben entrevistara sus papás – puede ser grabación de audio o los alumnos deben escribirlo a mano. (Estas preguntas se corrigieron para que los alumnos las preguntaran leyendo literalmente, por ejemplo: quiénes fueron tus padres...) - Quiénes fueron mis padres. - Ellos cómo eran -Cuál era el valor humano que los destacaba - Quién los cuidó - Ellos cómo se cuidaban	30 min aproximadamente	Entrevista	

- Ellos cómo te cuidaban - Qué te enseñaron sobre la vida y los otros seres humanos. - Qué fue lo más importante que te enseñaron por ser hombre o mujer. - Qué valores inculcaron en ti. - En la forma en la que fuiste cuidado, crees que así cuidas a tu hijo. - Qué valores te gustaría inculcar en tu hijo - Qué sería lo más importante que te gustaría enseñar a tu hija si es hombre o mujer.			
SESIÓN III - Repasar el acomodo de los alumnos. - Entrega de trabajos al final - Retomar los puntos importantes de la sesión pasada de este documento. - Repasar la información que está en el LMS. (decirles que este modo y modelo de actividades es lo que vivirán en la prepa y universidad) Mover las sillas y mesas del salón para que todos nos sentemos en el piso o llevar al alumnado a otro espacio en el Colegio donde puedan hablar con libertad y puedan sentarse en el piso. En la sesión los alumnos deben exponer las entrevistas y se buscará destacar el cuidado como algún fundamental para la con-vivencia y la vulnerabilidad como eso que tenemos en común todas las personas. ¿Cómo te fue en la entrevista? ¿Crees que fue la mejor educación y valores que recibieron tus papás? ¿Qué no sabías de tus papás? ¿Qué te dice del cuidado? ¿Te queda claro porqué fue educado en la manera en la que	Se trabaja por islas y deben hacer una síntesis de los más importante de todas las entrevistas, tomando en cuenta todo lo mencionado previamente. 45 min	Grabación o escrito	

sucedió? ¿Crees que hubiera sido diferente si hubiera sido educado al sexo opuesto, si es mujer que fuera educada como hombre y viceversa? Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?			
SESIÓN IV Para seguir profundizando sobre el cuidado la propuesta es una meditación sobre la fábula de Higinio. Momento I Meditación: En la medida de lo posible se puede llevar al grupo a una meditación o contemplación de la fábula de Higinio y el cuidado. Enseñarles qué es una contemplación: - Imaginar como si estuvieran presentes - Dejar salir los sentidos de la imaginación - Completar la historia - Ser consciente de cómo reaccionaste. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas? Momento II de la fábula. 1. Gráficas 2. Reflexión escrita. 2.1. Qué opinas del cuidado. 2.2. Qué no sabías del cuidado. 2.3. Qué te gustó de la fábula, qué no te gustó de la fábula. 2.4. Crees que deba ser responsabilidad nada más de las mujeres o mamás cuidar. 2.5. Qué deberías cambiar como hombre/mujer con relación al	Tarea: Se le pedirá al alumnado que su bitácora tome nota de todo lo que hacen sus cuidadores primarios ese día para y por ellos.	1. Gráficas 2. Reflexión escrita.	

cuidado. 2.6. Qué debería pasar con el cuidado pública y políticamente. 2.7. Cuido como me cuidaron. 2.8. Crees que fuiste cuidado diferente por ser hombre o mujer ¿por qué? Momento III Con la finalidad de ir ampliando el tema del cuidado, el alumnado investigará y se dará cuenta por medio de datos duros la situación actual del cuidado. El alumnado buscará en la página de la CLPAL, ONU, UNICEF, CLACSO, estadísticas y rubros del trabajo relacionado con el cuidado. Pueden usar la inteligencia artificial para buscar estos datos de los lugares sugeridos. Momento V Los estudiantes deberán distinguir y clarificar el papel que tiene el cuidado en lo social, en lo público y lo privado. Se tendrá preparado en papeles media carta, frases, ideas, conceptos, entre otras, para que los participantes lo coloquen en el lado que considere debe estar. El alumnado pasará a pegar al pizarrón los papeles de lo que es público y privado. El pizarrón estará dividido en 2, de un lado la frase <i>esfera privada</i> y en la otra mitad <i>esfera pública</i>. Con estos ejercicios se busca mirar el concepto del cuidado y el género desde varios enfoques o realidades con la intención de	Momento III Páginas sugeridas: CLPAL, ONU, UNICEF, CLACSO, estadísticas y rubros del trabajo relacionado al cuidado. 45 min 45 min		
---	---	--	--

generar mayor conciencia, reflexión, sensibilización, información e inquietud para sentir, pensarse y pensar el mundo de otra manera. Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?			
Fábula de Higino: Después de atravesar Cura cierto río, divisó lodo arcilloso, lo tomó meditabunda y comenzó a modelar a un hombre. Mientras reflexionaba en su interior lo que había hecho, se presentó Júpiter. Cura le rogó que le infundiera el hálito, cosa que fácilmente consiguió de Júpiter. Cuando Cura quiso imponerle su propio nombre, Júpiter no se lo permitió y dijo que había que ponerle el suyo. Mientras Cura y Júpiter discutían acerca del nombre, surgió también Tellus, y dijo que se le debía imponer el suyo, puesto que había ofrecido su propio cuerpo. Tomaron a Saturno como juez. Parece que Saturno les dictó una sentencia justa: «Puesto que tú, Júpiter, has otorgado el hálito (...) recibe el cuerpo. Puesto que Cura fue la primera en haberlo modelado, que ella lo posea mientras viva. Pero como hay controversia acerca de su nombre, que sea llamado “hombre”, ya que parece haber sido formado a partir del humus» (Higino, 2009, pp. 190-191). Las enseñanzas de la fábula. Higino nos cuenta que el ser humano es producto de una acción que está inmersa en una contemplación o meditación profunda, nos deja a la imaginación las intenciones de esta acción, pero puede que sea la simple libertad. Vemos en el segundo párrafo una discusión entre quien pensó al ser, quién le dio la vida y quién lo hizo existente; la idea, la vida y el sentido fueron materializados desde el cuidado. El tercer párrafo, es más interesante aún, porque nos describe una escena patriarcal, tres figuras masculinas y una femenina, ésta es el cuidado, el			

cuidado como algo exclusivo de lo femenino ha sido justificado incluso preontológicamente.

Cuidado al moldear al hombre, es ella la responsable de este ser y pasan aquí dos cosas, se le resta responsabilidad esencial sobre su propio origen y fragilidad al hombre y se le carga a la mujer capturándola en ese esencialismo. Por otro lado, Cuidado quiso ponerle su nombre a su creación y le fue impedido, si esto hubiera sido así, la fábula tendría quizás otro giro, al inicio son dos figuras masculinas discutiendo no sobre la exigencia o petición de Cuidado, sino sobre sus propios intereses y para que haya una sentencia justa hablan a un tercer ser masculino quien reparte un gran reconocimiento y una mínima responsabilidad a Júpiter, mientras que Cura al haber tenido la idea recibe mayor responsabilidad y un mínimo reconocimiento y al tercero un gran reconocimiento y nada de responsabilidad porque fue creado de tierra y entonces, se llamará hombre.

Martín Heidegger, en su libro *El ser y tiempo* nos dice que el ser humano pertenece al cuidado durante toda su existencia. La persona tiene el origen de su ser en el cuidado, es decir, “este ente no queda abandonado por su origen, sino retenido por él y sometido a su dominio mientras *está en el mundo*” (Heidegger, 1997, p. 198). Por lo tanto, estar en el mundo es equivalente a ser cuidado y es por eso que el cuidado “domina por entero su peregrinar temporal en el mundo” (Heidegger, 1997, p. 199). Algo interesante que nos dice el filósofo es que el término *Cura* lo entiende como afán ansioso, pero también resalta el *cuidado* y *dedicación* como estricto sentido del término. A modo de cierre sobre la fábula puedo decir que es momento de escuchar y reconocer todas las voces para contar la fábula de otra manera, en la que sea reconocido que Cura puso en el pináculo de la vida la libertad humana desde el cuidado y la dedicación.

Lo público y lo privado

Esfera pública:

Gobierno y política: instituciones gubernamentales, partidos políticos, elecciones, y participación ciudadana.

Educación: escuelas, universidades, y otros centros educativos.

Salud pública: hospitales, clínicas, y campañas de salud.

Transporte e infraestructura: carreteras, transporte público, servicios de agua y electricidad.

Medios de comunicación: televisión, radio, periódicos, y plataformas digitales.

Espacios públicos: plazas, parques, calles, y mercados.

Eventos culturales y festividades: fiestas patrias, festivales, conciertos, y espectáculos públicos.

Economía y trabajo: empresas, mercados, y empleo.

Seguridad pública: policía, ejército, y cuerpos de emergencia.

Derechos y obligaciones: leyes, normativas, y derechos ciudadanos.

Esfera privada:

El cuidado con amor y ternura

Familia: dinámicas familiares, educación en el hogar, y tradiciones familiares.

Relaciones personales: amistades, relaciones de pareja, y redes sociales personales.

Religión y espiritualidad: prácticas y creencias religiosas personales, y cultos familiares.

Economía doméstica: presupuesto familiar, administración del hogar, y finanzas personales.

Salud personal: atención médica privada, bienestar personal, y prácticas de autocuidado.

Educación en casa: tutorías privadas, estudios autodidactas, y actividades educativas en el hogar.

Ocio y recreación: pasatiempos, actividades recreativas familiares, y entretenimiento privado.

Patrimonio personal: propiedades, bienes familiares, y herencias.

Vida digital: uso personal de redes sociales, cuentas privadas, y datos personales.

Identidad personal: preferencias personales, identidad de género, y orientación sexual.

- La importancia de reconocer lo privado como algo necesariamente público y político. Sin el cuidado no hay esfera política.

- Quién no cuida no podrá tener una visión política.

- Es necesario que los hombres tomemos responsabilidad sobre el cuidado.

El cuidado como algo privado.

El cuidado se relaciona con lo privado principalmente porque las acciones de cuidado suelen llevarse a cabo dentro del entorno del hogar y las relaciones íntimas, lo que las hace menos visibles en el ámbito público. Aquí te explico más detalles sobre esta relación y cómo se manifiesta el cuidado en la esfera privada:

Por Qué el Cuidado se Relaciona con lo Privado

Intimidad y Confianza: El cuidado a menudo implica actividades que requieren intimidad y confianza, como cuidar a un familiar enfermo, que generalmente se realizan en espacios privados.

Roles Tradicionales de Género: Históricamente, las mujeres han sido vistas como las principales cuidadoras en el hogar, lo que ha contribuido a que el cuidado se asocie con la esfera privada. Aunque estos roles están cambiando, aún persiste la idea de que el cuidado es una responsabilidad doméstica.

Autonomía y Control: En el entorno privado, las personas tienen más control y autonomía sobre cómo se organizan y gestionan las tareas de cuidado, adaptándolas a las necesidades específicas de sus seres queridos.

Cómo se cuida en lo privado

Cuidado de Salud: Administración de medicamentos, asistencia en terapias y cuidados médicos básicos que se realizan en casa.

Apoyo Emocional: Proveer un espacio seguro para que los miembros de la familia expresen sus emociones y preocupaciones, ofreciendo comprensión y consuelo.

Tareas Domésticas: Realización de tareas diarias como cocinar, limpiar, lavar la ropa, que son esenciales para mantener el bienestar del hogar.

Cuidado de Niños y Mayores: Actividades específicas como ayudar con los deberes escolares, jugar, cuidar de los abuelos, y asegurar su comodidad y seguridad.

Autocuidado: Practicar hábitos saludables como hacer ejercicio, descansar adecuadamente, y dedicar tiempo para actividades que generen bienestar personal.

Educación y Apoyo Escolar: Ayudar con los deberes, leer juntos, y fomentar el desarrollo educativo y personal de los niños.

SESIÓN VI

Proyecto: **Tejiendo la historia de la humanidad pasado, presente y futuro.**

- Se le pedirá al alumnado que debe traer el kit para tejer.
- Se les proyectará los beneficios de bordar o el ejemplo del atleta olímpico que bordaba para una causa o videos de hombre bordando o grupo de mujeres bordando.
- Primeros pasos para tejer – hacemos un círculo con las mesas y sillas.
- Se proyectan videos que ayuden aprender a tejer.

Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó.

Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?

SESIÓN VII

Material para tejer
45 min

45 min

- Preguntas:
¿Qué es el ser humano?

La intención de esta sesión es seguir aprendiendo a tejer, pero se mezcla con preguntas sobre las sesiones anteriores hasta llegar a preguntas sobre sus vidas. Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	¿Qué no debería ya enseñarnos la sociedad? ¿Qué deberíamos desaprender? ¿Qué debería yo desaprender? ¿por qué? ¿Si pudieras cambiar una cosa de todo el contexto de tus padres qué sería? ¿Por qué?		
1. Ganchillo (Gancho de Crochet): Hay diferentes tamaños y materiales (aluminio, madera, plástico). Elige uno adecuado para el grosor del hilo que planeas usar. 2. Hilo o Lana: También viene en diferentes grosores y materiales (algodón, lana, acrílico). Elige el tipo de hilo que mejor se adapte a tu proyecto. 3. Tijeras: Para cortar el hilo al finalizar tu proyecto o cuando necesites cambiar de color. 4. Aguja Lanera o de Tapestry: Para esconder los extremos del hilo en tu proyecto terminado. 5. Marcadores de Puntada: Opcionales pero muy útiles para marcar el inicio o final de vueltas, o para contar puntadas. 6. Patrones o Tutoriales: Puedes buscar patrones de crochet en línea, en libros, o seguir tutoriales en video para aprender diferentes técnicas y proyectos. 7. Paciencia y Creatividad: Como cualquier nuevo hobby, tejer con gancho requiere práctica y paciencia. ¡Deja que tu creatividad fluya y disfruta del proceso! 8. Hay unos kits en amazon: https://a.co/d/i70dJOb Videos personas tejedoras: https://www.youtube.com/watch?v=yH7Lyfxvmo4 https://www.youtube.com/watch?v=BWjzipDI6IE&ab_channel=MuyInteresanteM%C3%A9xico https://www.youtube.com/watch?v=5yjOd_9yQ1E https://www.youtube.com/watch?v=KK9JVpte7Z4 Aprender a tejer: https://youtube.com/playlist?list=PLACjucZ3g98XjqnTMulUjfZ1tYBjoUp9&si=YbAoNBrgNuxYhzCq Tejer búho: https://www.youtube.com/watch?v=DeZ8kIdJzx0			

Películas sugeridas: Historias Cruzadas – director Tate Taylor The Green Book – director Peter Farrelly Talentos ocultos – director Theodore Melfi Las sufragistas – Sarah Gavron			
SESIÓN VIII Tejiendo búho Se sigue con las preguntas claves sobre género Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	45 min - Preguntas: ¿Qué piensas ahora del cuidado? ¿te sientes hoy cuidado? ¿tú cuidas como te gustaría que te cuidaran? ¿Qué piensas de lo público y lo privado?		
SESIÓN IX Tejiendo búho Se sigue con las preguntas claves sobre género Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	45 min - ¿Cómo y cuándo supiste que eras hombre o mujer?		
SESIÓN X Exposiciones de lo que bordaron desde la dinámica de darle voz a sus tejidos desde la grabación de voz del Ipad o Tablet. Nombre, historia y aprendizaje. Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	45 min		

SESIÓN XI Exposiciones de lo que bordaron desde la dinámica de darle voz a sus tejidos desde la grabación de voz del Ipad o Tablet. Nombre, historia y aprendizaje. Bitácora: algo interesante o importante, algo que se me complicó y algo que se me facilitó. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	45 min		
SESIÓN XII Cierre grupal de todo el proceso. Entrega de bitácoras de manera voluntaria. Cierre de sesión: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo te vas?	45 min		