



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Instituto de Investigaciones Históricas

**Propuesta Didáctica para la integración de -otras-
masculinidades en la Educación Popular desde la
Enseñanza de la Historia:
Secundaria Popular Carrillo Puerto de la Ciudad de Morelia**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta

María Guadalupe Rodríguez Rodríguez

Director de tesis:

Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López

Morelia, Michoacán. Octubre 2023



ÍNDICE

Resumen	3
Agradecimientos	4
Introducción	6
CAPÍTULO I: La educación Popular, la Pedagogía Crítica y sus propósitos educativos: Escuela Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia.....	25
1.1. Breve recorrido para pensar desde la Educación Popular como una solución alternativa	26
1.1.1. Paulo Freire y la Educación Popular: La vigencia educativa	31
1.1.2 La Pedagogía Crítica Revolucionaria como elemento esencial de la Educación Popular	37
1.2 La Secundaria Popular Carrillo Puerto: más de 46 años de funcionamiento en pie de lucha desde la ciudad de Morelia, Michoacán.	41
1.2.1 Breves antecedentes de la Secundaria Popular	42
1.2.2 La organización interna de la Secundaria Popular Carrillo Puerto: la autogestión como sistema de trabajo colectivo	45
1.3 El elemento indispensable de la Educación Popular: la Enseñanza de la Historia para los y las estudiantes de secundaria	49
CAPÍTULO II: La integración de las “nuevas” masculinidades desde la enseñanza de la Historia	54
2.1. Familiarizarnos con conceptos para la reflexión	55
2.1.1. Roles de género	56
2.1.2. Estereotipos	59
2.1.3. Relación de los roles de género en el aula.....	61
2.2. ¿Por qué trabajar masculinidades como perspectiva de género?.....	64
2.2.1. Masculinidad-es	66
2.2.2. Cuestionar la masculinidad aprendida en el aula ¿podría mejorar las relaciones sanas en el aula?	69
CAPÍTULO III: Cuadernillo de trabajo para estudiantes y docentes.....	70
CAPÍTULO IV: Las masculinidades y “otras” masculinidades en la Enseñanza de la Historia. Análisis de la práctica y la experiencia educativa en el espacio escolar de la Secundaria	127
4.1. Los y las docentes de la secundaria popular Carrillo Puerto	129
4.2. Deserción o faltas en los y las estudiantes ¿un problema de familia o de la escuela?	134
4.3. Características generales y particulares de grupo en la Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia desde el contexto urbano	137

4.4. Etapas de la experiencia educativa: Planeación de contenidos por sesiones y análisis de los conocimientos previos sobre Historia, roles de género, masculinidades y feminidades	140
4.5. Práctica educativa en proceso: ¿Se pudo llevar a cabo según lo planeado?	142
4.6. Masculinidades en el aula	150
4.7. Obstáculos de la práctica educativa, del dicho al hecho de la educación	152
4.8. Aventuras que no siempre tenemos la oportunidad de experimentar	153
4.8. Resultados en general sobre las masculinidades y las “otras” masculinidades en el aula	157
4.9. Análisis de la práctica educativa en general	162
Conclusión	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	172

Resumen

Es mediante la socialización en el aula donde las y los estudiantes replican los modelos sociales que han aprendido dentro y fuera de la escuela. Es por eso que desde la Enseñanza de la Historia se procura mediante este proyecto de investigación trabajar en una reflexión sobre las construcciones sociales y cómo estas, específicamente las masculinidades y -otras- masculinidades en el aula; pueden beneficiar o afectar a quien la reproduce. Mostrar un enfoque desde la Educación Popular y la Pedagogía Crítica en el espacio escolar, no sólo brinda aprendizaje formal, se les brinda la oportunidad de enlazar lo aprendido con el entorno inmediato y replantear las posibilidades de sus construcciones sociales.

Palabras clave: Educación, Masculinidad, Roles de género, Estudiantes, Construcciones Sociales.

Abstract

It is through socialization in the classroom where students replicate the social models they have learned inside and outside of school. That is why the Teaching of History seeks through this research project to work on a reflection on social constructions and how they are, specifically masculinities and -other- masculinities in the classroom; They can benefit or affect whoever reproduces it. Showing an approach from Popular Education and Critical Pedagogy in the school space not only provides formal learning, it gives them the opportunity to link what they have learned with the immediate environment and rethink the possibilities of their social constructions.

Keywords: Education, Masculinity, Gender roles, Students, Social Constructions.

Agradecimientos

Doy infinitas gracias a esta Maestría en Enseñanza de la Historia, pues sin ella, mis ojos y mis prácticas seguirían cerradas y faltas de pasión; hay un antes y un después de tantas reflexiones y aprendizaje que agradezco enormemente. A las y los docentes que en ella colaboran: Dra. Dení Trejo, Dr. Napoleón Guzmán, Dr. Francisco Dosil, Dra. Juana Villa, Dra. Guadalupe Chávez, Dr. Miguel Ángel Gutiérrez, Dra. Lisette Rivera y Mtra. Alejandra Vázquez.

Muchas gracias a mi asesor, el Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, quien se comprometió a emprender este camino de investigación en el que fue un apoyo fundamental por su atención, sus observaciones, sus atenciones y sus valiosas recomendaciones para con este proyecto de investigación a pesar de los destiempos.

A la Dra. Guadalupe Chávez Carvajal, que constantemente en clase aconsejó el proyecto, brindó material didáctico y bibliográfico y estuvo atenta a la redacción y las mejoras. Al Dra. Lisette Rivera Reynaldos, quien con su trayectoria en la Historia de Género, apoyó y recomendó constantemente mi trabajo, impulsándome a no volver a soltar la perspectiva en cualquiera de las clases que doy, ambas profesoras excepcionales en el este transitar académico.

A mis lectores, la Dra. Juana Martínez Villa, Dra. Lisette Rivera Reynaldos, Mtra. Nuria Gabriela Hernández Abarca y al Dr. Fabián Herrera León pues se han tomado el tiempo de leer y aportar a mi proyecto, además de ser accesibles a las comunicaciones que este tipo de trámites conlleva. Me siento afortunada de tener lectores tan afines y expertos al proyecto.

A Ilse y Quique por su amistad. En la Maestría no sólo fui a clases, sino que conocí personas maravillosas como ellos, gracias Ilse por tu comprensión, tu apoyo y tu hombro en momentos

buenos y malos, por compartir la pasión de nuestra deconstrucción generacional y nuestras frustraciones y alegrías. A mi grupo de apoyo emocional y de energía, un extraordinario grupo de amigas que me reconfortan y sostienen desde sus tan variadas personalidades: Aranza, Claudia, Diana, Selma y Judith. Cada que las veo me motivan a continuar luchando por mis sueños.

A mi hermosa familia: mi mamita y mi papi Paty y Carlos, mis hermanos Bonis y Bis que me alientan a seguir cumpliendo mis sueños y siempre están ahí para echarme porras hasta de las cosas más insignificantes, por recordarme en la exigencia de un poquito más para que las cosas salgan mejor y por su paciencia cuando me topo con la frustración. A Angeluchi, mi sobrino hermoso, que ha hecho que mi vida se llene de colores y emociones que no conocía.

Y finalmente, a la persona más importante en todo este proyecto, pues es mi compañero desde el año uno de la licenciatura y me recuerda lo importante que es no soltar lo que se quiere, porque confía más en mí que yo misma y apoya cada uno de mis planes, porque hace que lo difícil parezca menor con toda su ayuda, por el café de las mañanas, las palabras y que comparta los días conmigo. Te amo Jorge, gracias por el ánimo, el reconforte, el amor, las risas y la paciencia.

Introducción

A mediados del siglo XX, la educación básica en el ámbito latinoamericano¹ resultaba casi inaccesible para la mayoría de la población. Como consecuencia, buena parte de los sectores conformados por trabajadores, campesinos e indígenas de zonas rurales y urbanas se encontraban con un alto nivel de analfabetismo. Esta falta de instrucción escolar fue aprovechada por las esferas dirigentes de cada país para direccionarlo según su conveniencia sin encontrar resistencias fuertes en el camino.

La alfabetización de las masas resultó ser un proceso interesante, con Paulo Freire, pedagogo brasileño, que entró en el campo de acción educativo en su país.² Uno de los resultados de su labor fue el comienzo de una toma de conciencia de los adultos alfabetizados sobre el entorno que les rodeaba. Dado que no sólo fueron niños quienes adquirieron un aprendizaje útil para la vida diaria, fue tomando cada vez más fuerza la llamada “Educación popular”³ con características pedagógicas totalmente distintas de las que hasta el momento se conocían.

En la ciudad de Morelia en los años setenta, la demanda para acceder a una escuela secundaria era muy alta, tomando en cuenta las pocas instituciones existentes en ese momento y las exigencias económicas para ingresar (pago de cuotas escolares, uniformes, libros y demás materiales) que estaban fuera del alcance de la población que quería que sus hijos continuaran estudiando. Estas circunstancias impulsaron la idea de la Educación Popular. Parte de este proyecto colaborativo fue resultado del trabajo en conjunto de los estudiantes de la Universidad Michoacana

¹ Feride Durna, “La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de Historia en Alemania: análisis sobre un corpus reciente”. *Revista interdisciplinaria de estudios latinoamericanos*, n°1, (enero – abril 2020): 35-44. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Feride.pdf>.

² Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad* (Chile, Siglo XXI, 1965).

³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México, Siglo XXI, 2005).

de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), madres y padres de familia, provenientes en su mayoría de los sectores obreros y rurales de la ciudad⁴, que, de alguna manera, estaban siendo relegados por no contar con los suficientes medios económicos para asegurar un lugar para que sus hijas e hijos continuaran con la educación secundaria en las instituciones existentes.

La Secundaria Popular Carrillo Puerto inició sus actividades en el año de 1976 en la vía pública del centro histórico de la ciudad de Morelia, bajo condiciones escasas, ya que no contaban con un inmueble ni materiales necesarios para dar clase y establecerse de manera fija. Aun y con todas las desventajas que este proyecto implicaba, el apoyo de madres y padres de familia, así como de los estudiantes de la Universidad Michoacana, que fungieron como profesores, continuó fortaleciéndose hasta establecerse en un inmueble en el centro de la ciudad y continuar con el proyecto de enseñanza a los sectores marginados.

Actualmente, la secundaria sigue funcionando de igual manera que cuando comenzó el proyecto, con la única diferencia poniendo atención a ciertas ideologías o pensamientos que ya no van acorde a los principios establecidos de la educación impartida en la misma e intervenir el programa para actualizarlo ante las nuevas necesidades. Por ejemplo, se han implementado las materias de vida saludable y se hace especial énfasis en la educación sexual y los movimientos que han tomado mayor fuerza en las últimas décadas, como son el movimiento feminista y el énfasis en el que el sistema patriarcal no afecta exclusivamente a las mujeres, sino la complejidad del mismo y la lucha contra él⁵. También, se tiene la tarea de atender problemas como el *bullying*,

⁴ “Yellow Place”, *Secundaria Popular Carrillo Puerto*, Fecha de consulta: 12 de abril de 2021, <https://yellow.place/es/secundaria-popular-carrillo-puerto-morelia-mexico>.

⁵ En este momento, la transición hacia el nuevo programa educativo de la Nueva Escuela Mexicana no se hacía presente, pero ya se contaban con elementos de la misma, puesto que la escuela siempre ha tratado de brindar una visión humanista y crítica del entorno.

derivado de diversas situaciones, entre otros aspectos en los que se trabaja cada día para mejorar la educación, enseñanza y convivencia de la Secundaria Carrillo Puerto.

La educación popular que se imparte en la Secundaria Popular Carrillo Puerto es acompañada de ideologías diversas de tinte izquierdista-revolucionaria-de trabajo⁶ con las que se pretende la formación de valores morales, éticos y políticos⁷ en el que el proceso educativo y las prácticas pedagógicas tratan de no homogeneizar el conocimiento ni la enseñanza de los y las estudiantes, además, es mediante el diálogo continuo con las y los estudiantes y la libertad de expresión como se lleva a la construcción del conocimiento⁸ y la generación de igual forma de una postura política en relación a su entorno más próximo, en el que si le es posible, procuren los y las estudiantes adquirir el compromiso de retribuir a su comunidad.

La construcción y adquisición de un pensamiento político y crítico es el resultado de los cambios a los que se acude cuando las necesidades de la enseñanza cambian y se exigen nuevas estrategias para la búsqueda del conocimiento. Uno de los puntos más interesantes de este pensamiento, lo adquieren mediante la materia de Historia, en el que los contenidos han ido cambiando a lo largo de los años para dejar de un lado la llamada “Historia Oficial” a contenidos que expliquen los procesos de la historia y las continuidades y rupturas de la misma desde una postura crítica, involucrando cada vez más el papel que la mujer desempeñó desde las sombras y que hoy día se retoma para generar un mayor vínculo de identidad a las políticas de la Secundaria, es decir, si se está luchando contra un sistema capitalista, la lógica de derribar primero un sistema

⁶ “La escuela del trabajo en la fase de transición”. 2008. En *Antología para el maestro* del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección XVIII, Michoacán.

⁷ Zaylín Brito Lorenzo, “Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire” en *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, editado por Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (Buenos Aires: CLACSO, 2008) 30.

⁸ Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, (Argentina: Siglo XXI editores 1993) 110.

patriarcal que se apoya en las injusticias y las desigualdades funge como un papel determinante en la ideología y conocimiento no sólo de los y las estudiantes, sino de la propia secundaria y su interés en la adquisición de valores y criterios propios que relacionen al estudiante con su entorno y no se sientan ajenos a las realidades que les rodean.

Problematizar para justificar el interés hacia nuestra investigación comienza dentro de las actividades autogestivas mediante las que funciona la secundaria, podemos notar una participación sobresaliente, especialmente de las estudiantes al convertirse en dirigentes de las diversas comisiones propias de la organización interna. Esta situación llega a provocar ciertas molestias por “destituir” las características propias de los hombres (por ejemplo, la comisión de vigilancia era identificada como tarea de hombres y la comisión de limpieza, exclusivamente de mujeres) hablando justo de costumbres socialmente impuestas desde la historia.

Podemos notar de manera inmediata el papel de “masculinidad”⁹ que tratan de ejecutar los estudiantes cuando desde el entorno vulnerable donde provienen, se sienten en cierto modo amenazados al no poder reproducir el modelo de hombre¹⁰ con el que se le ha inculcado en casa, externando manifestaciones de resistencia indirecta para demostrar rudeza, fuerza y capacidad en relación con el cuerpo femenino, por ejemplo. Es desde este punto en el que comienza la problematización de esta investigación, que pretende desde una propuesta didáctica, incentivar al conocimiento de las y los estudiantes en otras masculinidades¹¹ existentes con el propósito de

⁹ Oriol Ríos, “Nuevas masculinidades y educación liberadora”. *Intangible Capital*, 11, n°3 (2015): 485-507. Fecha de consulta: 17 de diciembre 2021. <https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394011.pdf>

¹⁰ Reyna Carretero Rangel, “De feminismos y nuevas masculinidades. Bitácora múltiple de los estudios de género para el nuevo milenio”. *Metapolítica* n°113 (abril – junio 2021): 54-55. Fecha de consulta: 2 de enero de 2022. <https://www.buap.mx/content/revista-metapol%C3%ADtica-no-113>.

¹¹ Jorge Andrés Jiménez Rodas y Milton Danilo Morales Herrera, “Feminismo y masculinidades: Transformación política y existencial en la narrativa de hombres activistas antipatriarcales”. *Psicoperspectivas* 20, n°1 (2021). Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2021. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242021000100117.

generar un ideal alejado de los estereotipos tradicionales en el que se estigmatiza y hasta se presiona el papel que el “ser hombre” se debe cumplir según la educación tradicional en el que los y las estudiantes se desarrollan.

Algunas de las interrogantes que tomaremos como punto de partida para el presente proyecto de investigación son las siguientes:

- ¿Qué importancia y función tiene la enseñanza de la Historia con la construcción de la masculinidad?
- ¿De qué manera se pueden implementar estrategias que permitan que los y las estudiantes construyan conocimientos sobre las feminidades y masculinidades desde una perspectiva crítica?
- ¿Cómo se pueden integrar propuestas didácticas que desde el conocimiento histórico permita a los y las estudiantes construir una idea y significado de la masculinidad?

La opinión acerca de la implementación de este tema será igual de controversial entre el profesorado que tendrá diversas opiniones al respecto. Además, la oportunidad de poder generar e implementar material didáctico para la enseñanza de las nuevas masculinidades en la educación popular que tiene ya, adversidades en la que estancias institucionalizadas consideran en cierta manera “informal” esta educación, resultaría controversial y arriesgado complementarla con las nuevas masculinidades en el aula.

Algo que no debemos olvidar al momento de fomentar el conocimiento desde la educación popular mediante una pedagogía crítica en la que se debe entrar en el campo de acción académico

y lo cotidiano; es mantener una actitud de compromiso con la enseñanza y el aprendizaje¹² de los y las estudiantes. El constante cambio y la transformación de la educación popular son cualidades de vital importancia, ya que marcan firmemente la diferencia entre una secundaria con características tan particulares como la Popular Carrillo Puerto y otro tipo de instituciones regidas por normas y pedagogías que mantienen la pasividad de las y los estudiantes desde estrategias convencionales que mantienen a lo largo de los años.

Desde el punto de vista docente, las problemáticas detectadas en el aula de clase no son fáciles de atender y mucho menos de ofrecer una solución general. Recordemos la importancia de tomar en cuenta la personalidad y el entorno en el que cada uno/a de los y las estudiantes se desarrollan y partir desde esta particular realidad, trabajarla de la mejor manera. Es por eso, que se requieren conocer las particularidades de cada caso, para conocer a profundidad las ideas y percepciones que cada estudiante tiene de la problemática y de esta manera, trabajar para proporcionar una alternativa que ayude no sólo a unos cuantos estudiantes, sino que permita la toma de conciencia de cada uno de ellos.

La solución de ciertas problemáticas que se detectan en las aulas de clase mediante la integración de materiales didácticos, buscando siempre, enriquecer las bases de la educación popular en la secundaria, desde la toma de conciencia; hablamos de dar voz y exigir justicia a los sectores más desprotegidos de la sociedad en donde podemos encontrar a la clase baja trabajadora, al sector campesino y al sector estudiantil¹³ para comprender los contextos. Ahora bien, cabe

¹² Benno de Keijzer traducido por Moisés Silva, “Cuestiones de intimidad: replanteando la Educación Popular”. *La ventana*, n°11 (2000) 197-210. Fecha de consulta: 23 de octubre de 2021. <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/hombres/0030.pdf>.

¹³ Alfonso Torres Carrillo, “Transformaciones históricas de la educación popular”. *América Latina en movimiento* n°499 (octubre 2014): 18. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

mentonar que todavía después de los ya mencionados sectores¹⁴, hay todavía un sector más ignorado en la historia y ese el papel que la mujer¹⁵ juega en la propagación de la educación popular. Existe aún en la actualidad esa presión de cumplir con el rol de lo “femenino” en el que tiene predeterminado realizar, es por eso por lo que resulta complicado que pueda desarrollar sus capacidades en el compromiso de incentivar la educación popular desde sus espacios.

Es en este punto, es donde nos damos cuenta de la importancia de fortalecer las nuevas ideas en relación con los roles que tanto mujeres como hombres se “sienten” obligados a desarrollar en la vida. ¿Por qué hago énfasis en el relego que hay de la mujer en la educación popular?¹⁶ Porque es la base de la problemática sobre las masculinidades: si la mujer está obligada a cumplir con este rol de acción y comportamiento, ocurre algo similar con los hombres. Y es aquí cuando la problemática de la presión de los roles se hace presente, ya que ni el rol masculino o femenino debería sentirse obligado a cumplir con estándares establecidos por tradición social cuando la misma sufre cambios constantemente.

La importancia de que los estudiantes conozcan y se identifiquen en la opinión de no verse obligados u obligadas a desempeñar el rol que les corresponde con relación a su género puede contribuir directa e indirectamente el destino de sus vidas. Tener la libertad y el respeto hacia las decisiones que cada uno de ellos tome, beneficia no sólo la personalidad que están formando para

¹⁴ Cabe resaltar que dichos sectores no son ajenos al machismo.

¹⁵ Rosa Costa e Iris Mendel, “Alfabetización científica femenina como reto político y pedagógico. Evidencias de un proyecto de investigación en una escuela de educación secundaria”, en *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis políticas*, editado por Beatriz Revelles – Benavete y Ana M. González Ramos (España: Ediciones Morata, 2019), 118-119.

¹⁶ Generosa Maceo Alarcón, “Movimiento de mujeres y educación popular”. *América Latina en Movimiento* n°499 (octubre 2014): 20. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

la adultez, sino también el entorno familiar y social en el que se desarrolla en caso de que tome los conocimientos aprendidos y los comparta con su alrededor.

La tarea de los y las profesoras no debería ser solamente preparar a los estudiantes en el ámbito académico, sino en la formación de valores e ideales que les permitan ser empáticos y a la vez revolucionarios con el entorno. Si se les orientara a los y las estudiantes a no sentir la presión de desempeñar el rol que les corresponde en cuanto al género; el respeto, la integridad y la paz que esto trae consigo, les permitiría ser plenos, libres, seguros de tomar decisiones en la vida. Por eso, además de preparar estudiantes en lo académico, deberíamos prepararlos para ser seguros y más felices.

Hablando desde la perspectiva de la enseñanza de la historia, que recordemos, se imparte siguiendo la perspectiva oficial y con la estructura clásica que abarca desde los pueblos originarios, hasta lo más contemporáneo, notamos una falta de identidad no sólo por la centralización del conocimiento en acontecimientos específicos, sino por la falta de la imagen femenina y su participación en la historia. Siendo el personaje masculino quien parece estar y participar en los acontecimientos históricos más sobresalientes de la historia, la construcción de la masculinidad se fue construyendo desde esta estructura oficialista y tradicional, no es de esperar que se “daba por sentado” una masculinidad desde el ejercicio del poder y la acción desde el espacio público y la construcción de lo femenino desde la subordinación y el espacio privado¹⁷.

Detectando el origen de la construcción de lo femenino a partir de lo masculino y viceversa, los roles establecidos cuentan con una tradición con la que ha sido difícil romper para

¹⁷ Martín Negrete, “Discursos relacionados con las masculinidades y la violencia de los adolescentes escolarizados de Asunción” en Nuevas problemáticas de género y desigualdad en América Latina y el Caribe, editado por Beatriz Chambilla Mamani, Louis Dantil, Martín Negrete y Támara Dávila Rivas, (Argentina: CLACSO) 2017, 96.

dar paso a una nueva estructura. Podemos entonces notar que la importancia de la enseñanza de la historia juega un papel determinante en que, se le suman también las tradiciones que desde el núcleo de lo familiar y social se aprende desde la infancia y se asimila con naturalidad.

Al involucrar una nueva enseñanza de la historia desde los ya establecidos valores de la educación popular, la crítica, análisis y la construcción o destrucción de los roles de género, serán el esfuerzo que nos permita analizar la construcción de la masculinidad y sus cambios hasta nuestros días.

Es imposible hablar de la educación popular y pasar por alto la obra de Paulo Freire, que se consolidó como el máximo representante de esta propuesta. En una de sus obras más importantes, *Pedagogía del oprimido*¹⁸ hace una reflexión profunda en la relación existente entre el oprimido y el opresor a consecuencia de una falta de identidad por la falta de oportunidades a y como consecuencia el analfabetismo, y da cuenta de que, una vez que las personas comienzan a aprender a general palabras, no sólo las copian sino que se genera una conciencia del entorno que les rodea y el oprimido se da cuenta del lugar en el que está y el por qué, así comienza el proyecto de educación popular en el que se desencadenan juicios que determinan las características del opresor y las tácticas mediante las cuales se encuentra en ventaja, permitiendo el abuso continuo de su posición para el beneficio propio. En *La educación como práctica de la libertad*¹⁹ dimensiona las características del medio brasileño y las realidades latinoamericanas a mediados del siglo XX, que piden a gritos un cambio mediante la ruptura de los modelos sociales, políticos y culturales en los que se determinará una educación verdadera mediante la praxis.

¹⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (México: Siglo XXI Editores), 2005.

¹⁹ Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad* (Chile: Siglo XXI Editores), 1965.

Profundizar con relación a la pedagogía crítica de la que tanto énfasis nos hace Freire en cada una de sus obras continua bajo la producción de Peter McLaren con *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*²⁰ y *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*²¹, donde reafirma la importancia de la pedagogía crítica desde diversos escenarios, resistiendo todavía a estos “opresores” en los que se debe librar batalla mediante una enseñanza fuera de los “límites” establecidos por la educación “tradicional”. Anclar las realidades latinoamericanas desde las nuevas pedagogías pudo ser posible gracias la aportación de Marco Raúl Mejía J. con *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*²² haciendo un ameno recorrido por varios países de América Latina en los que se fue expandiendo de manera significativa la educación popular y el acogimiento de ésta por los sectores más desprotegidos. Determinar las pedagogías formales y no formales, entre las que vamos a encontrar algunas de las ya mencionadas mediante una recopilación específica, es posible gracias a Jaume Carbonell Sebarroja y *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*²³

Hacer cada vez más fuerte la aceptación que tuvo la educación popular en la actualidad puede ser justificada con una obra como *El curriculum oculto*²⁴ de Jurjo Torres Santomé, donde deja al descubierto lo que ya se decía de la educación tradicional, tiene la facultad de crear una “ciudadanía” dispuesta a cumplir con lo que se determina como “bueno”, “eficiente” y

²⁰ Peter McLaren, *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales* (Argentina: Colección pensamiento crítico), 2012.

²¹ Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (Argentina: Siglo XXI Editores), 2005.

²² Marco Raúl Mejía J, *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación Popular* (Bolivia: Ministerio de Educación de Bolivia), 2011.

²³ Jaume Carbonell Sebarroja, *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (España: Octaedro), 2015.

²⁴ Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto* (España: Ediciones Morata), 1998.

“obediente”, sin mencionar además la discriminación y falta de oportunidades para el acceso a instituciones escolares que sirven al interés de unos cuantos. Una excelente representante de las “nuevas pedagogías” es María Acaso debido a la importancia que el lenguaje corporal y de los objetos pueden apoyar al momento de la enseñanza que, combinada en la educación popular y la importancia del carácter dialéctico a la hora del proceso de aprendizaje resulta ser un material básico; es así como *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*²⁵, nos brinda una ayuda extra en las dinámicas que se quieran aplicar en el aula de clase.

Encontramos a manera de usar en el contexto latinoamericano, un artículo muy interesante titulado *La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo*²⁶, escrito por Pablo Christian Aparicio en el que nos expone la problemática en la que ya de por sí, los jóvenes de sectores vulnerables tienen para el acceso de la educación, cómo este derecho se torna a manera de juicio cuando el hecho de ser joven y pobre, se le relaciona con la violencia y el crimen, orillando de alguna manera a que estos jóvenes no ejerzan su derecho a la educación y cómo pasan situaciones similares en sectores desprotegidos. Alfonso Torres Carrillo con su artículo titulado *Transformaciones históricas de la educación popular*²⁷ destaca la importancia histórica de la educación popular al vincularse con procesos organizativos y movimientos populares que a lo largo de la historia han servido para dignificar las condiciones de vida de los manifestantes. Este

²⁵ María Acaso, *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso* (España: Carata), 2012.

²⁶ Pablo Christian Aparicio, “La educación en América Latina: límites y posibilidades de la participación social y laboral de los jóvenes. Más allá de la panacea y el escepticismo”, en *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria* n°20 (julio – diciembre 2012): 273-301. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2021. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029101010>.

²⁷ Alfonso Torres Carrillo, “Transformaciones históricas de la educación popular”. *América Latina en movimiento* n°499 (octubre 2014): 18. <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

artículo es un pequeño extracto de su libro titulado *Educación Popular. Trayectoria y actualidad*²⁸ en el que desarrolla de manera más amplia, el papel de la educación popular en la historia latinoamericana y el impacto que ha tenido hasta hoy.

Introducir temas de género: feminismo, masculinidades y la concepción que se tiene de patriarcado desde una perspectiva de la educación popular comienza en esta parte del análisis historiográfico. El estudio de las masculinidades resulta ser todavía novedoso y con poca producción académica en relación a los estudios dedicados al feminismo, pero los trabajos que se han hecho hasta el día de hoy son muy ricos y concretos para el aprendizaje mismo. Norma Fuller es una investigadora de Perú, pionera en relación con las identidades masculinas; en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, nos ofrece varios capítulos que nos pueden ayudar a conocer y definir el origen y la necesidad del estudio de las masculinidades. En el capítulo titulado “El cuerpo masculino como alegoría y como arena de disputa de orden social y de los géneros”²⁹ escrito por la misma editora Norma Fuller, nos brinda un recorrido desde la década de los años 70, cuando los estudios de enfoque feminista toman mayor fuerza que en décadas pasadas y la necesidad que surge a la par hacia la atención de las masculinidades en el que, a partir de una incorporación de las mujeres en campos, estas masculinidades se ven involucrados a cambios que requieren ser estudiados y este capítulo nos ayuda a familiarizarnos con el tema. El capítulo de “Masculinidad desafiada”³⁰ de Alexander Huerta Mercado es un estudio antropológico en el que

²⁸ Alfonso Torres Camarillo, *Educación popular: Trayectoria y actualidad* (Colombia: Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, 2007).

²⁹ Norma Fuller, “El cuerpo masculino como alegoría y como arena de disputa en el orden social y de los géneros”, en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Norma Fuller (Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018) 23-44.

³⁰ Alexander Huerta Mercado, “Masculinidad desafiada” en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Norma Fuller (Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018) 45-62.

las vedettes que ofrecen shows en clubes nocturnos exponen las fragilidades y el comportamiento “machista” sin que parezca un reclamo o una repulsión, ya que estas características forman parte del show y de esta manera, se pueden observar los diversos comportamientos que los hombres desempeñan en “lugares de hombres”. Otro apartado de este libro titulado “¡Ese sí es un hombre... es de trabajo! Identidades masculinas de camaroneros de Mazatlán”³¹ escrito por Alejandra Salguero Velázquez y Ramón Ismael Alvarado, nos trasladan al norte del país estereotipado justo por la el rechazo hacia lo débil o “afeminado” en los hombres, y como los hombres que desempeñan trabajos riesgosos como los camaroneros, reafirman de esta manera su “hombría” y “rudeza” cada vez que salen al alta mar en busca del sustento familiar y la mala administración económica de lo ganado para “quedar bien” con los amigos a manera de competencia masculina y el alcance económico de cada uno de ellos. *En Masculinidades, paternidades y familia ¿Qué es lo que vienen?*³² de José Olavarría A. es un capítulo de esta misma obra en el que se enfatiza que el estar casado y ser padre de familia, es el máximo signo de hombría que pueda existir, la presión de cumplir con el estándar tradicional es una falla a la hombría a la que muchos hombres ven amenazados su imagen al no encajar en ninguna de las categorías que se exigen.

Otro libro que iremos desglosando, debido a la importancia de sus capítulos para la nuestra investigación se titula, *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*, editado por Patricia Tovar Rojas, académica especializada en el estudio de género en Colombia, nos resuelve en este libro, dudas generales en relación con el estudio de las masculinidades de manera muy

³¹ Alejandra Salguero Velázquez y Ramón Ismael Alvarado, “¡Ese sí es un hombre... es de trabajo! Identidades masculinas en los camaroneros de Mazatlán” en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Normal Fuller (Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018) 65-84.

³² José Olavarría A., “Masculinidades, paternidades y familia ¿Qué es lo que viene?” en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Normal Fuller (Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018) 85-108

completa. En un primer capítulo titulado *Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna*³³, escrito por Gabriela Castellanos Llanos; nos desglosa de manera minuciosa, cada uno de los conceptos, que en ocasiones llegamos a confundir por no estar familiarizados con la información, una vez leído este capítulo, las dudas en relación con el sexo, el género y el feminismo quedan resueltas, dando pie al campo de las masculinidades. En otro capítulo titulado *Perspectivas latinoamericanas actuales sobre la masculinidad*³⁴, escrito por Mara Viveros Vigoya; nos ofrece un estudio comparativo ante la visión de masculinidad antes de que los estudios feministas tomaran fuerza y el después, ante las necesidades de adaptarse y rechazar todo aquello que se les imponía. Vemos como los cambios culturales y sociales, generan una necesidad por comprender y modificar el lugar que ocupan los varones ante las actuales relaciones de género.

Otra publicación que resulta interesante por la manera en la que se involucra el estudio de género y la educación, la ofrece Carmen Rodríguez Martínez en *Género y cultura escolar*³⁵, desarrollando las problemáticas que se suscitan en el aula por una falta de educación en torno al género y cómo se puede combatir para reafirmar la equidad de las y los estudiantes en el espacio escolar.

Mara Viveros Vigoya, nos ofrece un ejemplar de excelencia titulado *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*³⁶, en el que

³³ Gabriela Castellanos Llanos, "Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna" en *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*, editado por Patricia Tovar Rojas (Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003), 30-65.

³⁴ Mara Viveros Vigoya, "Perspectivas latinoamericanas actuales sobre la masculinidad" en *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*, editado por Patricia Tovar Rojas (Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003), 82-130.

³⁵ Carmen Rodríguez Martínez, *Género y cultura escolar* (España: Ediciones Morata) 2011.

³⁶ Mara Viveros Vigoya, *De quebradores y cumplidores. Sobre masculinidades y relaciones de género en Colombia* (Colombia: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Ford y Profamilia Colombia) 2002.

cada uno de los capítulos nos ofrece una perspectiva totalmente distinta de la masculinidad, que van desde la concepción familiar, ese primer seno en el que se desarrollan los conceptos de socialización en relación a los géneros y cómo en este núcleo, se construyen las primeras ideas del mundo en relación a los componentes sociales de los sexos, estudios comparativos en los que se analiza el antes y después de las nuevas masculinidades y la manera en la que van incursionando no sólo en el espacio intelectual, sino en los espacios de convivencia más comunes y tradicionales.

Este proyecto de investigación tiene como finalidad enfatizar la importancia de la educación popular y las características más sobresalientes de la pedagogía crítica³⁷ mediante el conocimiento histórico que se aplica no sólo en teoría, sino que se lleva al campo de la acción³⁸ mediante diversas actividades en la que los y las estudiantes refuerzan su identidad y el funcionamiento de la Secundaria Popular Carrillo Puerto perteneciente a la ciudad de Morelia, Michoacán. Del mismo modo, dar a conocer la organización interna y las particularidades que la distinguen de otras instituciones educativas de nivel secundaria en la ciudad.

Recordemos que el objetivo principal de este proyecto es generar una propuesta didáctica que permita a la comunidad estudiantil, conocer el concepto de las “otras masculinidades” mediante la Enseñanza de la historia, y pueda este conocimiento ser de utilidad en el desarrollo de la interacción social y la toma de conciencia en torno a la problemática que genera presiones todavía en una buena parte de los y las jóvenes en relación de su género y el rol automático que se les designa socialmente. Involucrar la problemática que es poco tratada en las instituciones

³⁷ Ania Mirabal Patterson, “Pedagogía crítica: algunos componentes teórico- metodológicos”. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, editado por Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (Buenos Aires: CLACSO, 2008) 107-112.

³⁸ Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Sao Paulo: Siglo XXI Editorial, 1997), 35.

educativas de todos los niveles resulta ser un desafío, pero a la vez, un trabajo gratificante al hacerlo desde la perspectiva de la educación popular, para que, en un futuro, más personas se integren a la nueva dinámica de enseñanza desde las nuevas masculinidades y vayan realizando aportes y modificaciones a un proyecto como este.

Comencemos por identificar la concepción de masculinidad a lo largo de la historia, desde el concepto de género como una construcción social en el que se asignaba según el sexo, el rol de género a desarrollar: masculino o femenino³⁹. Los cambios necesarios ante las necesidades sociales de las nuevas generaciones y la nula funcionalidad que tenía el anterior concepto nos hacen reflexionar en la necesidad de pensar en el concepto de género como un proceso de configuración de identidad en el que se construyen discursos⁴⁰ desde la igualdad y capacidad de funciones sin “encajonar” en los roles tradicionalmente asignados por la tradición social.

Ahora bien, un primer acercamiento al término de masculinidad lo podemos adquirir ahora que ya tenemos una idea del papel que juega el género en nuestro proyecto. De esta manera, resultará más sencillo establecer la relación en el que la masculinidad fue un proceso colectivo que nos permite determinar una conducta hegemónica desde el dominio y la heterosexualidad en el que se desarrollan desde el espacio público mediante el dominio y el poder hacia la “inferioridad” de lo femenino⁴¹, al mostrarse características como la debilidad, la abnegación, la reproducción y la maternidad entre otras características que debían desarrollarse en el espacio privado, por ser el

³⁹ Gabriela Castellanos Llanos, “Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna” en *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*, editado por Patricia Tovar Rojas (Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia), 2003, 30-65.

⁴⁰ María del Carmen Rodríguez Menéndez y José Vicente Peña Calvo, “Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos” en *Revista Española de Revisiones Sociológicas*, N°112 (2005): <https://www.jstor.org/stable/40184715>

⁴¹ Paulina Irene Salinas Meruane, “Los discursos masculinos como dispositivos de control y tensión en la configuración del liderazgo y empoderamiento femenino” en *Estudios Feministas*, 15, N°3 (2007): https://www.jstor.org/stable/24327600?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents.

único espacio delimitado y permitido para el rol femenino. La masculinidad representa, en parte, la opresión de un sistema capitalista dominante que determina las funciones como el proveer, la fuerza de trabajo, el carácter y la protección que debe brindar el “hombre” para mantener un *estatus* ante la sociedad.

Desde hace algunas décadas, la concepción de masculinidad ha ido cambiando ya que el acceso de las mujeres al espacio público, alcance educativo y la apertura del mercado laboral, generó un cambio en la dinámica del hogar y el aporte económico de la mujer pasó de ser “sólo un apoyo menor” a un porcentaje importante (igualitario o mayor) en la economía del hogar. Los estereotipos que anteriormente determinaban las actividades asignadas según el género comenzaron a romperse progresivamente y surgió una perspectiva de la libertad sobre los alcances de lo masculino y lo femenino⁴². Lo anterior ha resultado beneficioso para liberarse de “presiones” y la alternativa de hacer lo que anteriormente no era permitido desde lo masculino a lo femenino y viceversa.

Aterrizar la concepción de elementos clave que son necesarios para nuestra investigación debe estar relacionado con la Enseñanza de la Historia, de la que anteriormente hemos hecho énfasis, debido a la relación en la que, mediante la Historia, se van construyendo las concepciones de género, masculinidad y feminidad. También es esencial establecer las transformaciones y cambios más significativos en tales conceptos desde una perspectiva histórica, principalmente en el medio educativo.

Es posible que no lleven al pie de la letra los conocimientos adquiridos en relación con las nuevas masculinidades y los roles de género que tanto de tratan de dejar atrás, pero podrán tomar

⁴² Ma. Victoria Gordillo Álvarez-Valdez, “Masculinidad y feminidad: cómo educar en la diferencia” en Revista Española de Pedagogía, 65, N°238 (2007): <https://www.jstor.org/stable/23766057>.

en cuenta la nueva perspectiva desde la que van a ver las cosas desde este punto en adelante y tomar (en la mayoría de los casos) decisiones más consientes en el trayecto de su desarrollo y previos aprendizajes.

En el primer capítulo, para desarrollar la educación popular desde la pedagogía crítica difundida fuertemente por Paulo Freire con el uso de los diversos libros publicados por él mismo y también analizar las perspectivas de otros autores mediante material bibliográfico y digital para crear un vínculo entre la educación popular latinoamericana desde sus inicios hasta la influencia de la misma en México, así como su influencia en la capital michoacana; es necesario conocer la situación actual de la Secundaria Popular Carrillo Puerto y las principales características políticas, sociales y económicas de Morelia para comprender las necesidades a cerca del conocimiento de las masculinidades y el proceso histórico de las mismas. Posteriormente, se buscará establecer las características específicas de la organización interna de la Secundaria y el manejo de la misma desde su fundación, entrevistas con estudiantes y profesores vigentes, nos brindarán ese contexto comparativo que nos va a permitir especificar la finalidad, integración y funcionamiento de la secundaria Carrillo Puerto.

El segundo capítulo está dedicado a relacionar la educación popular, la Historia, las construcciones sociales, estudio de género, sistema patriarcal y el comienzo de estudios relacionados con las masculinidades desde la enseñanza de la historia, así como los estereotipos que rondan al respecto; qué es la masculinidad en general y cuáles son las masculinidades emergentes, para que, este modo pueda conocer y analizar otras posibilidades de socialización. Haremos grupos de discusión para determinar los resultados de la investigación y con el uso de un diario de campo, se estarán monitoreando los cambios o las particularidades que vayan surgiendo

durante el proceso de la integración de las masculinidades en la educación popular que se imparte en las aulas.

El tercer capítulo será dedicado los resultados de la investigación y la obtención del material didáctico que se pretende implementar como un elemento más de la educación popular en la Secundaria Popular Carrillo Puerto para la construcción de un conocimiento propio mediante un acompañamiento en el que tanto profesores como estudiantes estarán involucrados, después de analizar las mejores alternativas para elaborar dicho material.

Por último, un cuarto capítulo, lo estaremos dedicando a la obtención de resultados una vez aplicado el material didáctico en los y las estudiantes para de esta manera, poder hacer un análisis del antes y el después de la aplicación de dicho material. Podremos notar qué tanto fue el avance y cuáles serán las áreas de oportunidad para continuar trabajando de ser necesario.

Demos comienzo al trayecto de esta investigación.

CAPÍTULO I: La educación Popular, la Pedagogía Crítica y sus propósitos educativos: Escuela Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia

Si le preguntáramos a los y las jóvenes a quienes acompañamos en el día a día como docentes, ¿cómo se construye el conocimiento histórico desde el entorno que les rodea? Habría una variedad de respuestas que no se podrían homogeneizar para tratar de responder con una sola frase. A esto, sumemos la cultura escolar⁴³ en la que los y las estudiantes reproducen y reinterpretan los contextos sociales de los que provienen, para mezclarlos y compartirlos en el aula, o simplemente, la falta de disposición para participar en las actividades por las razones que ellos o ellas consideren válidas según su forma de concebir su entorno.

Imaginemos que, si dar respuesta oportuna a una pregunta que podríamos resolver desde nuestra experiencia en el núcleo familiar o la localidad resulta difícil, ¿qué se podría hacer en un aula en la que asisten estudiantes de diversas localidades, municipios, estados o países? Cuando como docentes creemos que al dirigir el conocimiento de manera unidireccional vamos a obtener un buen resultado, estamos lejos de encontrarnos en el camino correcto y, por el contrario, muchas de las veces, estamos limitando e ignorando las voces de quienes tienen un mundo de ideas por compartir⁴⁴, historias de padres o abuelos que permiten contar su propia historia o que, mediante leyendas o lugares de valor cultural y de identidad en las colonias, localidades o municipios, los

⁴³ [...] Esta cultura escolar de la que estamos hablando, se encuentra conformada de reglas y tradiciones no escritas, así como de normas y expectativas que permean todo: la manera en la que la gente actúa, en cómo se visten, de qué hablan, si se busca ayuda o no (tanto entre el compañerismo estudiantil como en el ámbito docente) y cómo es que se sienten los docentes en relación a la comunidad estudiantil con la que trabajan [...] Galván Mora, Lucila, *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*, (Barcelona: Octaedro, 2011) P.29.

⁴⁴ Díaz Barriga Arceo, Frida, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, (México: McGraw-Hill, 2006) P. 98.

y las estudiantes se describen a sí mismos⁴⁵ y a sus orígenes, respondiendo de esta manera al llamado de sus propias experiencias.

Así de complejo resulta ser el proceso educativo, si realmente queremos generar un conocimiento en los y las estudiantes en lugar de solo cumplir con la planeación agendada para los días de clase en las materias que nos corresponden. Si esta problemática surge tan sólo en un salón de clase, imaginemos la complejidad que se genera cuando queremos enseñar desde un solo camino y dirigir de esta manera a una institución educativa. De esta manera, podemos llegar a visibilizar un problema que normalmente pasamos por alto y es esta enseñanza unidireccional que probablemente lleve a contadas personas a la generación de un conocimiento histórico que permita tener un vínculo de la historia aprendida con el entorno que le rodea.

1.1. Breve recorrido para pensar desde la Educación Popular como una solución alternativa

Desde siempre se nos ha inculcado la idea de que todo lo proveniente del extranjero, específicamente de occidente, siempre es mejor; que la civilización, el desarrollo, la cultura y la educación siempre son superiores a lo que tenemos en nuestros países latinoamericanos. De hecho, la enseñanza de la historia que se nos ha sido proporcionada en el aula, siempre parte desde el punto en el que este continente es “descubierto” por un viejo continente ya establecido, organizado y desarrollado, que llega para acabar con lo “salvaje” y trayendo un poco de salvación o civilización a este territorio conquistado. Es entonces cuando nos podemos dar cuenta de que

⁴⁵ Ángeles Galino Carrillo, “Conciencia histórica y formación humana: pensar la historia para la educación” en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 52, Núm. 198 (1994) P. 265: <https://www.jstor.org/stable/23765003>.

nos encontramos condicionados desde nuestra historia a una visión eurocentrista⁴⁶ desde la que es difícil dimensionarnos como sujetos y no objetos en la historia⁴⁷ desde las raíces de nuestros antepasados.

Desde esta “superioridad” de conocimiento al que hemos estado sujetos, han producido una subordinación⁴⁸ cultural y académica de la que es difícil desprendernos, pues siempre se ve, desde la perspectiva occidental, a nuestros países y nuestras culturas como subdesarrolladas, míticas o sin el avance científico y tecnológico necesario en comparación con otros países europeos. Esta inferioridad nuestra, debe ser trabajada como cuestión determinante en el aula desde otra pedagogía, para conocer que nuestro pasado, nuestros antepasados y su cultura, tienen el mismo valor que cualquier otra cultura en el occidente.

Si bien no podemos desaparecer el pasado de conquista que nos aqueja y sigue teniendo graves repercusiones en los destinos de cada nación latinoamericana, sí se debería trabajar desde una perspectiva que nos permita trabajar la historia y otros conocimientos desde las entrañas de nuestro pasado indígena y posteriormente mestizo, desde las culturas que nos precedieron y desde las realidades que, desde las variadas independencias, fueron surgiendo en cada uno de nuestros países. Es cierto que tenemos un pasado de conquista en común, también es cierto que tenemos el idioma español en una gran extensión de América Latina, pero cada una de estas naciones

⁴⁶ Boaventura de Sousa Santos, “Introducción a las Epistemologías del Sur” en *Epistemologías del Sur*, Coordinado por María Paula Meneses y Karina Bidaseca (Argentina: CLACSO, 2018) P. 25

⁴⁷ Cibotti, Ema, *América Latina en la clase de Historia*, (Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2016) P. 15

⁴⁸ Marco Raúl Mejía J., *Educaciones pedagógicas críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, (Bolivia: Ministerio de la Educación de la Ciudad de Bolivia, 2011) P. 14.

cuenta con sus propios espacios de identidad, regiones, habitantes y lenguas que los distinguen unos de otros.

Una problemática que se ha presentado desde el fin de la conquista, es el llamado “colonialismo moderno” descrito por Boaventura de Sousa Santos como la dominación de clase y la dominación étnico-racial⁴⁹ mediante el cual, los grupos dirigentes y las élites de cada país latinoamericano han buscado su propio beneficio ante una gran sombra oscura que no nos permite dilucidar los límites de la razón.

Ya no hay conquistadores del viejo mundo a quienes rendir cuentas, pero el espectro del patriarcado y el heteropatriarcado⁵⁰ como conceptos vigentes y de dominio, siguen siendo la organización social, política y económica dominante más grande del mundo, en el que según el orden establecido es una masculinidad hegemónica la que ostenta el poder y el dominio sobre las clases sociales vulnerables (que no sólo se encuentran conformadas por mujeres y niños), además de la heterosexualidad exigida a quienes pretendan llegar a ser parte del dominio patriarcal. Este sistema es una espesura que no nos deja movernos y desarrollarnos con la libertad con la quisiéramos, y es desde este heteropatriarcado, en el que los grupos de élite buscan un lugar que les permita el prestigio y el poder a costa de los y las demás. Ambos conceptos deben ser abordados con la debida importancia, y, por lo tanto, volveremos a retomarlos en el capítulo siguiente.

⁴⁹ De Sousa Santos, Boaventura, *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*, (Uruguay: Ediciones Trilce, 2010) P. 14-15.

⁵⁰ Rosalba Aída Hernández Castillo, “Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo” en *Epistemologías del Sur*, Coordinado por María Paula Meneses y Karina Bidaseca (Argentina: CLACSO, 2018), P. 316.

Tomando en cuenta este “modus” de dominación del que no podemos librarnos y que se hace presente en los diversos períodos de cada una de nuestras historias nacionales: guerras civiles, dictaduras, guerrillas, golpes de Estado, crisis económicas, entre otras situaciones. Si queremos realizar un cambio a las mentalidades y la razón de cómo está conformado nuestro entorno, es preciso reconocer lo que se ha silenciado en cada una de las etapas de una historia y darnos cuenta desde este punto de interés, donde vamos a ver la poca voz y oportunidad que se le ha dado desde diversos procesos históricos a los grupos invisibilizados⁵¹, es decir, un porcentaje de la población que pertenece a los grupos más vulnerables de la sociedad, ya sea por su origen étnico, por su condición social y por supuesto, por la condición económica, en la que vamos a encontrar a campesinos, obreros, artesanos, entre otros, que no son más que la consecuencia del sistema en el que nos encontramos dominados y la situación en la que se ha buscado una solución, como lo veremos más adelante.

Hay un término mediante el cual Paulo Freire comenzó a hacer una crítica desde la segunda mitad del siglo pasado hacia la educación que se brindaba en las escuelas y ése es la llamada educación bancaria,⁵² pues tal como su nombre lo dice, el docente “deposita” una cierta cantidad de conocimientos en el estudiante y no hay una reflexión al respecto. De esta manera, Freire en su libro *La pedagogía del Oprimido*, nos enseña cómo el sistema educativo está hecho para

⁵¹ Virginia Todone, “Introducción. Pedagogías del Sur: lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana” en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 13, Núm. 13 (2018): https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9390/pr.9390.pdf.

⁵² En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia [...] cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos [...] Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, (México: Editorial Siglo XXI, 2005) P. 75

generar “buenos empleados” destinados a enriquecer a unos pocos, sin que se les dé la oportunidad de cambiar su destino ni el de su comunidad. Al usar palabras como el “opresor” y el “oprimido” podemos entender que la intención de Freire es, ni más ni menos que construir una pedagogía al alcance de todas y todos, en la que no se “depositen” los conocimientos, sino que se construyeran en comunidad.

Ante la situación marginal de buena parte de la población a mediados del siglo XX, sumado a la analfabetismo en la que se encontraban, una pedagogía que permitiera a un campesino, a un obrero, a una empleada doméstica, reconocerse y visibilizarse en ese gran espacio que habitaba, comprender además que no era “ignorante” como se le tenía catalogado, pues sabían desempeñar oficios, del temporal para las siembras, de las historias, de los orígenes de las localidades y aprender desde las palabras que le eran significativas, fueron un salto a la educación desde otra corriente pedagógica en la que estos sectores, antes ignorados, son un elemento importante para la construcción de una nueva perspectiva de la vida y de su lugar.

Si reflexionamos en torno al proceso pedagógico mediante el cual nos hemos formado en las aulas de clase y aquellos comentarios sobre nuestros destinos en la edad adulta, vamos a entender que la finalidad de la educación que se nos brindó, no fue para formar personas reflexivas y capaces de tomar decisiones mediante un criterio propio, sino una educación en la que se te prepara para ser un buen profesional o un buen trabajador según sea el caso, y vivir consumiendo, pensando que entre más adquieras y más tengas, más será tu valor. ¿Qué queremos decir con esta reflexión? Que nos cuesta trabajo identificar el papel del opresor en nuestra historia, pues hay un brazo invisible proveniente de un grupo económicamente superior que extiende su mano en el momento en el que requiere de mano de obra o se servicios a disposición. Esto es sólo un ejemplo

sobre la preparación de capital humano destinado a un sistema de producción en el que los poderosos de siempre mantienen bajo control a las masas.

Era una necesidad partir desde pedagogías propias en el que cada país latinoamericano pudiera visibilizar y dar voz a los estratos que se invisibilizan en ese gran sistema del que hemos venido hablando en páginas anteriores, y de cómo las clases más propensas a sufrir el abuso del poder desmedido, muchas veces no tienen las herramientas que les permitan generar un cambio. Es por esto que la Educación Popular sirvió y sigue sirviendo para dar la oportunidad de abrir las brechas de una educación restringida y controlada a una educación para la libertad de la gran mayoría y que esta educación y oportunidades se encuentre al alcance no sólo de una minoría, sino del grueso de la población conformado por todo lo demás.

1.1.1. Paulo Freire y la Educación Popular: La vigencia educativa

Romper fronteras desde el pensamiento requiere de una estrategia argumentativa verdaderamente fuerte. Paulo Freire fue, es y seguirá siendo la personificación vigente de una educación transgresora que pone sobre la balanza y analiza las opciones que ofrecen mediante el sistema educativo tradicional que se imparte a través de la educación pública, y nos brinda las herramientas necesarias para dar paso al pensamiento crítico y la libertad de expresión, que nos sitúa y nos permite ser partícipes de nuestro propio presente y ser conscientes del pasado para visualizar el entorno que nos rodea desde una perspectiva en la que probablemente no lo habíamos hecho.

La educación popular no es una modernidad pedagógica,⁵³ es una necesidad que nos permite tener una visión fuera del sistema educativo para pensar con libertad y vernos a nosotras/os mismos como agentes de cambio social desde las necesidades y las exigencias, algo que mediante el sistema educativo tradicional se fomenta poco o nada y que en caso de hacerse, se hace bajo ciertos intereses, por mencionar sólo algunos aspectos.

¿Qué pasa cuando más de una persona toma conciencia de su realidad y decide transformarla desde un pensamiento llevado a la acción? Los movimientos transformadores en las manos de grupos que no tienen poder adquisitivo, pero sí el poder de cambiar desde la crítica y el hartazgo de años en silencio, abusos e injusticias desde el momento en el que, mediante una retrospectiva en la que toman conciencia de su tiempo y su espacio, así como la caída del imaginario colectivo “opresor” desde el cual se encontraban viviendo por largos años, y que, mediante el fortalecimiento de una conciencia crítica se visibiliza la capacidad de luchar nada más y nada menos que por sus derechos, sus intereses y sus propias necesidades.

Aparentemente, la educación según los libros de texto de diversos niveles educativos, son forma para ser buenos “ciudadanos” y responder a las necesidades de un país en constantes cambios sociales, en el que madres padres y tutores, docentes y estudiantes fungen un papel importante a la hora de responder a las tradiciones políticas e históricas⁵⁴ según la democracia bajo

⁵³ [...] se hace necesario y urgente también comenzar a fisurar el modelo de aprendizaje actual y sustituirlo por otro que permita generar conocimientos, aprendizajes, formas de ver el mundo diferente a las actuales y sobre todo que dé mayores elementos de análisis, movilización, organización y acción a los pueblos para que ésta pueda ser la fuerza detonante que dé el golpe definitivo al movimiento vigente y construya colectivamente otro [...] Ruben Eduardo Mendoza García, ¿El modelo educativo vigente se ha agotado? En *América Latina en Movimiento, Educación Popular: Vigencia y desafíos*, N° 499, octubre 2014, P.7: <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

⁵⁴ “La escuela como formadora de ciudadanos en el siglo XXI”, en UNESCO Biblioteca Digital, Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371328#:~:text=La%20escuela%20se%20constituy%C3%B3%20en,viven%20como%20problema%20la%20heterogeneidad%E2%80%9D>.

la que se rige el país. Pero no es ninguna mentira saber que la mayoría de las personas que tenemos a nuestro alrededor, tenga una opinión poco clara y hasta decepcionante de la realidad política de su país que no se acerca ni por mínimo, a lo que se enseña en la escuela. Y que entiende como “deber” ciudadano sólo elegir a un gobernante de vez en cuando (el menos peor, se dice), cuando la tarea y las nociones que se deben enseñar desde la educación básica sería a mostrar el desacuerdo a las políticas que no le benefician, a alzar la voz a las injusticias y el abuso de poder, entre otras tantas cosas que no se enseña realmente.

Para que Freire desarrollara una educación al alcance de todas las clases subordinadas e invisibilizadas fue necesario que se reconociera la desigualdad y la opresión⁵⁵ mediante las cuales, estas clases debieron concientizar la situación en la que se encontraban inmersas, reconociéndose como individuos y como comunidad bajo la opresión de unos cuantos, sin visibilizar ningún beneficio en ello, sino por el contrario, hacerse ver como sujetos abusados por el sistema económico y social en el que se encontraban sin ser reconocidos sus derechos como trabajadores, ciudadanos y como seres humanos en general.

Desde la educación elemental, se nos enseñó a obedecer y acatar las instrucciones de los y las profesoras sin mostrar resistencia a ello, es decir, se reproducía esto a lo que en el apartado anterior denominaba Freire como educación bancaria,⁵⁶ en la que como estudiantes, teníamos

⁵⁵ Gloria Elvira Hernández Flores, “La vigencia del pensamiento de Paulo Freire” en *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, septiembre-Abril (2021): https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_54_55/decisio_54_55_completo.pdf.

⁵⁶ [...] las diferencias entre educación bancaria o domesticadora como instrumento de opresión y la educación liberadora. La primera se limita a depositar una información en las mentes pasivas y acríticas de los educandos mediante una comunicación unilateral, que excluye su experiencia y participación para que se adapten y acomoden al orden establecido. La segunda, la liberadora, por el contrario, es una educación problematizadora, en la que educador y educando crean de forma dialógica un conocimiento del mundo que es el resultado de una investigación del universo vivencial de los propios educandos [...] Carbonell Sebarroja, Jaume, *Pedagogías del Siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, (España: Océano, 2015) P. 47.

una “vasija vacía” en lugar de cabeza, en la que era necesario, rellenar con los conocimientos que ellos nos proporcionaban sin que hubiera un diálogo de por medio, una resolución de dudas u alternativas en las que se propusieran contenidos o temáticas diferentes. Todavía la última mitad del siglo XX, el imaginario colectivo desde el aspecto pedagógico aplicado en las escuelas, constituía este tipo de enseñanza como lo “adecuado” desde la verticalidad⁵⁷, en la que existía un orden y un sistema de jerarquías desde la estratificación social que hacía de la educación un proceso alienante y opresor.

Además de dejarnos claro, que la autoridad del docente estaba por encima de cualquier otra cosa, en donde más de alguna vez, los y las estudiantes fueron violentados física y verbalmente, sin derecho a réplica por el respeto hacia el o la profesora. Cada experiencia mediante este sistema educativo, es diferente entre una persona y otra, pero en general, las experiencias coinciden en esta educación de respeto hacia la superioridad del docente.

Se nos enseñó también a ser buenos estudiantes, para poder obtener buenas notas ¿para qué sirven las buenas notas? Se nos midió de manera uniforme mediante pruebas que arrojaban un número y nos catalogaba (o nos sigue catalogando) como inteligentes o atrasados. Se nos evaluaba de esta manera, para que pudiéramos ser en un futuro “alguien en la vida” como buen trabajador, buen profesionista, cumpliendo con las normas ya establecidas. Es decir, parte de la educación que se recibe, impulsada por el trabajo bajo presión, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, la cuestión de liderazgo y proponer ideas de mejora a cualquier cosa que se

⁵⁷ Marcos Santos Gómez, “De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora”, en Realidad Revistade Ciencias Sociales y Humanidades, Núm. 107, P. 43. (2005): <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>.

hiciera, y las evaluaciones cuantitativas⁵⁸, iban encaminada hacia los propósitos de producción, proposición, trabajo y obediencia en cualquiera de los espacios en los que nos desarrolláramos.

La intención de echar mano de la Educación Popular en este proyecto de investigación permite que, desde un espacio que históricamente se ha resistido a la alineación educativa⁵⁹, los y las estudiantes tengan voz propia y se permitan desde los conocimientos previos y la experiencia que ya traen consigo, aportar, compartir y construir conocimientos en comunidad, en el que la relevancia de los comentarios y las aportaciones en clase no deben ser controlados, sino guiados y fortalecidos tanto por estudiantes como por el o la docente.

Tomando en cuenta que la verticalidad educativa de la que hemos hablado y que resulta inviable para la enseñanza en estos tiempos, buscar alternativas pedagógicas que nos ayuden a cambiar la forma de estar en el aula, compartiendo y generando conocimiento desde una “horizontalidad” en el que todo lo que entendíamos como “efectivo” (o mejor dicho, como opresor y alienante), lo convirtamos en un trabajo conjunto, en el que el respeto a las opiniones y el conocimiento que aporten los y las estudiantes, sea igual de válido que el conocimiento del docente. Además de entender que se requiere de una posición emancipadora y alerta⁶⁰, ante esa educación “ciudadana” que dista mucho de priorizar a la población y las verdaderas necesidades sociales de la población.

⁵⁸ Torres Santomé, Jurjo, *El Curriculum Oculto*, (España: Ediciones Morata, 1998) P. 38.

⁵⁹ Ángeles Galino, *Conciencia Histórica y formación humana, pensar la Historia para la Educación*, en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 52, N°198, 1994, P. 265: <http://about.jstor.org/terms>.

⁶⁰ Marcos Santos Gómez, “De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora”, en *Realidad Revistade Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 107, P. 47. (2005): <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>.

Uno de los aspectos más importantes que lleva consigo la Educación Popular como proyecto educativo, es hacernos saber que no es un proyecto acabado y listo para seguir aplicando, sino un proyecto que se encuentra en constantes cambios que se relacionan con las necesidades del medio en el que vivimos, es decir, que, como docentes, podemos seguir implementando y descartando lo que nos parezca obsoleto y agregar lo que no se había tomado en cuenta hasta el momento. Por ejemplo, Paulo Freire hace hincapié en la necesidad de trabajar y educar a las clases más desprotegidas (la clase trabajadora en general) pero dentro de esta clase trabajadora, el espacio en el que se permitía trabajar a las mujeres era extremadamente limitado, encontrándose todavía al “final” de la cadena alimenticia.

Puede haber luchadores sociales en el ámbito educativo, dirigentes políticos y activistas que todavía no se han dado a la tarea de ver a la mujer como su igual⁶¹, lo que, ahora en educación puede generarnos mucha inquietud. Es por esta razón, que venimos con este proyecto de investigación para agregar algo que debe tomar fuerza en la Educación Popular: la función de los roles de género para promover la igualdad y trabajar desde la masculinidad construida hacia una retrospección desde la enseñanza de la Historia y su relación con el entorno, para que permita, especialmente a los estudiantes, reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar desde los roles de género y el camino a la igualdad y una lucha a la par por fines de interés común.

Éste es uno de los tantos cambios que desde nuestra perspectiva podemos implementar en la Educación Popular para aprovechar el legado de libertad y lucha que se nos ha otorgado, para visualizar desde qué aspecto podemos apoyar sin dejar de intentarlo y seguir trabajando

⁶¹ Generosa Maceo Alarcón, Movimiento de mujeres y Educación Popular, en *América Latina en Movimiento, Educación Popular: Vigencia y desafíos*, N° 499, octubre 2014, P.7: <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

constantemente para ofrecer a nuestras y nuestros estudiantes, alternativas a la alineación y obediencia, desde la que nos cuesta tanto deconstruirnos a buena parte de docentes que fuimos formados bajo un sistema educativo tradicional desde la verticalidad que hemos hablado con anterioridad y sus condiciones de expresión limitadas por la opresión y el alineamiento, en el que esperamos que nuestras y nuestros estudiantes, tengan una mejor versión de profesores y profesoras que les proporcionen lo necesario para construir su propio conocimiento con base en la apertura al diálogo, la concientización, la crítica y las necesidades de la sociedad y el entorno.

1.1.2 La Pedagogía Crítica Revolucionaria como elemento esencial de la Educación Popular

La importancia de la Educación Popular va de la mano con estrategias que permitan llevar a cabo los propósitos mediante los cuales queremos que funcione y se desarrolle la clase, esto lo vamos a lograr haciendo uso de la Pedagogía Crítica Revolucionaria que ha sido enriquecida no sólo por Paulo Freire, sino por Peter McLaren y otros autores que se han preocupado en destacar las necesidades de la crítica hacia el sistema económico en donde, desde diversos aspectos educativos y sociales, nos hacen saber la necesidad y la importancia de su uso para la educación como acción política en la que se debe hacer frente al sistema capitalista y eurocéntrico para ver nuestras necesidades latinoamericanas y de clase, para que desde este reconocimiento, podamos proponer las alternativas que nos permitan aprender, conocer, distinguir, contribuir, criticar y proponer lo ya existente desde la teoría y la acción.

Podemos encontrar una gran variedad de propuestas en relación con las “pedagogías críticas” que son usadas con base en el modelo educativo y los propósitos, mediante los cuales,

cada institución “oferta”⁶² estas pedagogías críticas como una ventaja educativa para los y las estudiantes. Entre estas “pedagogías críticas” podemos encontrar la denominada Pedagogía Crítica Liberal Domesticada⁶³ en las que se asumen las propuestas de Freire, pero reduciéndolas a simples estrategias metodológicas para enseñar a leer y escribir en el sistema educativo, pero sin llevar a cabo los preceptos bajo los que Freire decidió trabajar en una nueva pedagogía: concientizarse y revelarse en caso de ser necesario hacia la opresión del entorno por las clases dominantes. La Pedagogía Crítica Posmoderna, es otra de las pedagogías críticas que se ofrece en algunas escuelas y pretende recuperar el valor de los conceptos de raza, género y etnia, pero lo hace, haciendo omisión de la lucha de clases bajo la que debe existir una toma de conciencia profunda hacia los términos anteriores; parece curioso que se procure educar desde estas pedagogías críticas “descafeinadas”⁶⁴ para ofrecer o pretender dar, una mejor educación desde “valores” y educación crítica, pero como hemos visto anteriormente, la educación en un sector más de la economía⁶⁵.

Posteriormente, tenemos la Pedagogía Crítica Revolucionaria en la que vamos a profundizar un poco más, por ser la opción pedagógica que llevamos a las aulas de clase de la Secundaria Popular Carrillo Puerto, en la que se define como transformadora, revolucionaria y

⁶² [...] la educación pública es en realidad un subsector de la economía que va en rápido camino hacia la privatización, como parte de la tendencia generalizadora de la globalización neoliberal [...] La educación como una cuestión de clase, Entrevista al especialista/autor Peter McLaren, en *Praxis Educativa*, Vol. 17, N°2, 2013, P.104: <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=1531>.

⁶³ Sergio Quiroz Miranda, La Pedagogía Crítica Revolucionario de Peter McLaren en el Siglo XXI, en *Revista Electrónica Revista Académica*, Vol. 1, N°2 (2018) P. 158: <http://www.eumed.net/rev/reaa.html>.

⁶⁴ [...] el filósofo esloveno Slavoj Zizek contata como característica radical el capitalismo de la última época la existente de objetos desprovistos de su esencia. La existencia del café descafeinado, las cervezas sin alcohol, la leche sin lactosa y otros objetos desprovistos de su “esencia maligna” [...] Claudio Aguayo Borques, Izquierda descafeinada, izquierda socialista, en *Rebelión*, Fecha de última consulta: 18 de agosto de 2022: <https://rebelion.org/izquierda-descafeinada-izquierda-socialista/>.

⁶⁵ Entrevista al especialista/autor Peter McLaren, *Prácticas educativas...* P. 104

anticapitalista⁶⁶ que procura el bienestar social desde la crítica y la lucha al sistema capitalista y mediante la que se pretende que los y las estudiantes determinen esta lucha ideológica como una necesidad para el bienestar de las clases sociales más desprotegidas.

En este caso, nuestro interés se encuentra en hacer uso de la Pedagogía Crítica Revolucionaria como parte del proceso educativo como una ruta alterna y como ruptura en el que otras pedagogías existentes han servido de dominación de la clase trabajadora⁶⁷, de esta manera, podemos hacer énfasis en la importancia de que la comunidad estudiantil pueda tomar conciencia de lo que aprenda mediante esta pedagogía y se permita analizar política y socialmente el sistema educativo y lo “no dicho”, pero estipulado en relación con los aprendizajes que se pretenden desde el sistema educativo tradicional. Además, recordemos que parte de la identidad de la Secundaria Popular es enfatizar desde la pedagogía crítica, una forma de aprender y enseñar en comunidad desde una conciencia social del propio espacio educativo.

Esta pedagogía crítica Revolucionaria necesitaría un complemento que permita desarrollarse en las aulas no como un sistema de represión o de obligación hacia la comunidad estudiantil, sino más bien como un llamado a la conciencia, la búsqueda del bienestar y el aprendizaje en comunidad. Para eso, complementar con la pedagogía dialógica de Paulo Freire, es más que necesario para que el proyecto educativo del que forma parte la Secundaria Popular Carrillo Puerto persista ante el paso de los años y las necesidades que cada una de las generaciones que egresa, ha requerido en su transitar.

⁶⁶ Sergio Quiroz Miranda, La Pedagogía Crítica Revolucionaria de Peter McLaren en el Siglo XXI” en *Centro Americano de Estudios de Epistemología Pedagógica*, Vol. I, Núm. 2 (2018): <http://www.eumed.net/rev/reec.html>

⁶⁷ Sergio Quiroz Miranda, *La Pedagogía Crítica Revolucionaria de Peter McLaren...* P.163.

Hay una frase icónica de Freire, que podemos ver con frecuencia cuando queremos conocer un poco más sobre las contribuciones de este célebre pedagogo popular: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo. Los hombres⁶⁸ se educan entre sí con la mediación del mundo”⁶⁹ esta frase, nos pone a reflexionar sobre la forma en la que adquirimos aprendizajes (cualesquiera que sean) en el transcurso de la vida, habrá alguien de quien aprendamos y otros más que aprendan de nosotros. Para esto, no hay mejor forma de aprender que mediante el diálogo y compartir nuestras experiencias y aprendizajes, mediante el cual se van formando redes de socialización del conocimiento que resulta infinito para seguir compartiendo.

En el caso de los espacios educativos, Paulo Freire hace especial hincapié, en la necesidad de que los y las docentes no lleguen a ejercer ningún mando, muestren superioridad o lleven la clase de manera monótona⁷⁰; por el contrario, nos invita a fomentar el diálogo y la pregunta⁷¹ en la clase, para que los y las estudiantes se den cuenta de cuánto capital de conocimiento tienen para compartir con los y las demás, siendo así que, si cada estudiante tiene algo diferente que compartir para el grupo, el conocimiento que se adquiere, se hace en comunidad, dando pie a las preguntas,

⁶⁸ Hablando de inclusión de género, opto personalmente por cambiar la palabra -hombre- por humanidad.

⁶⁹ Entrevista realizada al filósofo y educador brasileño Paulo Freire, fundador de la Pedagogía Crítica, por Rosa María Torres, en *BLOGHEMIA*, Fecha de consulta: 18 de agosto de 2022: <https://www.bloghemia.com/2022/08/paulo-freire-nadie-educa-nadie-los.html>.

⁷⁰ [...] *el aprendizaje del educador al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar, se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse en la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta, lo hace recorrer. Algunos de estos caminos y algunos de estos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de preguntas [...]* Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, (Argentina: Siglo XXI Editorial, 2010) P. 45-46.

⁷¹ Freire, Paulo y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, (Argentina: Siglo XXI Editores, 2013) P. 108.

los cuestionamientos y las reflexiones en las que no sólo el o la docente puede hacerse cargo de dar respuesta, sino el grupo en general.

Fomentar el diálogo, permite a los y las estudiantes generar confianza en sí mismos/as, formular cuestionamientos, rescatar ideas y mayor soltura al momento de expresar algo para compartir. El salón de clase, se convierte en un proceso en el que hay un diálogo continuo y con fluidez entre el educando y el educador, en el que la lectura del mundo a través de los cuestionamientos, permiten adquirir herramientas emancipadoras a los y las estudiantes, en el que no sólo continúan su proceso de educación en el sistema, sino la forma de ver el mundo de una manera diferente y compartir estas posibilidades a quienes les rodean. Cabe destacar que la práctica del diálogo no sirve solamente dentro del espacio escolar, sino en la formación de una persona que al observar, cuestionar y dialogar, puede expresarse con claridad, en este mundo en el que cada vez es más difícil expresarnos con libertad y defender bajo argumentos.

1.2 La Secundaria Popular Carrillo Puerto: más de 46 años de funcionamiento en pie de lucha desde la ciudad de Morelia, Michoacán.

“Educación al alcance de todos” es una de las frases en política más socorrida en las campañas por todos los medios de difusión posible, pero ¿realmente se trabaja para reducir los números de analfabetismo? Este tipo de preguntas han existido desde siempre, y en respuesta a la falta de atenciones del gobierno para con su población, han existido medios de resistencia que brindan alternativas al problema que se genera.

La década de los años 60 fue a nivel mundial un parteaguas de rebeldía mundial en diversos aspectos del orden establecido: la Revolución Cubana y el número de simpatizantes a la causa

socialista⁷² en diversos países latinoamericanos; el movimiento Hippie como exigencia social a las guerras en Vietnam, el uso de la mini falda⁷³, la pastilla anticonceptiva y la liberación sexual, la música de protesta o de géneros musicales que resultaban “escandalosos”; la militancia juvenil de estudiantes por exigencias educativas, dando espacio a visibilizar las problemáticas públicas al respecto y la forma en la que ganaban cada vez más espacio ante el ojo público donde antes no había voz; por mencionar algunos de los grandes cambios de esta época.

1.2.1 Breves antecedentes de la Secundaria Popular

Morelia no fue la excepción en el período, las movilizaciones estudiantiles y de profesores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se mantenían en constante labor; ya que, a causa de la explotación demográfica a causa del crecimiento y desarrollo de la ciudad, muchos adolescentes quedaban fuera del sistema educativo por falta de recursos económicos y contactos para continuar con su instrucción escolar. La educación primaria que se encargaba de alfabetizar, es decir, de enseñar a leer y escribir, solía ser la única preparación de muchos y muchas morelianas, puesto que la educación secundaria resultaba ser un lujo por los gastos y la dificultad para entrar en alguna de las secundarias públicas⁷⁴ disponibles en la ciudad, y ni hablar de los establecimientos privados, que resultaban aún más costosos que la educación en establecimientos públicos.

⁷² El socialismo o cualquier ideología de izquierda eran tremendamente mal vistos por los gobiernos conservadores (que en ese momento ocupaban varias dictaduras latinoamericanas) por generar disturbios sociales en el “orden”.

⁷³ Recordemos que la mujer educada para ser “ángel del hogar” y desarrollarse en el espacio privado como ama de casa y cuidadora de su familia, comienza a ganar territorio desde el espacio público, el cambio de ropa más conservadora a ropa y cortes de cabello “juvenil” o de “moda” llegan a considerarse como una “transgresión” a las buenas costumbres de la sociedad, especialmente con acciones venidas de las mujeres.

⁷⁴ Desde la ficha para hacer examen de admisión, las cuotas escolares, los uniformes y los materiales que se les solicitaban a las madres, padres y tutores para el ingreso, era muy alto, además de la corrupción existente en los planteles para adquirir un lugar dentro de las secundarias federales

Fue tanta la necesidad de las madres, padres de familia para que sus hijos e hijas continuaran con su educación secundaria, que se acercaron a un grupo de estudiantes universitarios, miembros del Comité Universitario en Lucha (CUenL)⁷⁵ y militantes activos, para que les dieran clase a sus hijos e hijas y no se quedaran sin estudiar. Surgen así las escuelas de la calle, como una tarea educativa de protesta ante la falta de establecimientos y el poco apoyo por parte del gobierno para dar solución. A partir de 1974 surgen los dos primeros intentos de escuelas de la calle⁷⁶, que posteriormente se convierten en secundarias federales, pero el problema de los solicitantes para poder acceder a estos establecimientos siguió siendo los mismos: examen de admisión, recomendaciones, cuotas, uniformes y útiles costosos fuera del alcance de los hijos e hijas de la clase trabajadora.

Hubo un tercer intento de escuela de la calle, en el que se pretendía que no pasara el mismo problema de institucionalización y segregación como las dos escuelas anteriores, así que el grupo de estudiantes universitarios pertenecientes al CUenL, decidió tomar las riendas de la escuela y continuó dando clase en la calle, hasta que el entonces rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Genovevo Figueroa Zamudio, les otorgó un espacio ubicado en el tercer patio del Colegio de San Nicolás (mejor conocido como la Prepa 1) en donde

⁷⁵ A grandes rasgos, son un grupo de estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pertenecientes principalmente a carreras de humanidades, que en un momento dado, tuvieron influencia para que la comunidad estudiantil pudiera opinar sobre las decisiones internas que se tomaban sobre la Universidad Michoacana, pero sobre todo, fueron estudiantes politizados y concientizados sobre las necesidades de que la educación estuviera al alcance de la clase proletaria, trabajando para la creación de casas de estudiante y desde diversos enfoques para lograr que se cumplieran los objetivos de organización. Rangel Hernández Lucio, *La Universidad Michoacana. El Movimiento Estudiantil y la Institución 1966-1986*, Tesis de Maestría en Historia de México, (México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2006), P. 195.

⁷⁶ Armas Madrigal Erika, *Educación Popular en Morelia. La Fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto (1976-1985)*, Tesis de Maestría en Historia de México, (México: Instituto de investigaciones Históricas, 2023), P. 19.

anteriormente se encontraba la Facultad de Altos Estudios Melchor Ocampo. En este espacio se impartían clases de Filosofía, Historia, Físico-Matemáticas y Biología⁷⁷ y que estaba a punto de ser desocupado para instalarse en Ciudad Universitaria⁷⁸ gracias al proyecto de infraestructura creciente y los edificios recién construidos para destinar a cada escuela su propio espacio.

La colaboración y el trabajo constante y continuo de maestros y maestras voluntarias, de las y los estudiantes que han cursado su educación secundaria en “la popu” y que posteriormente regresan a retribuir un poco de lo que se recibieron en el espacio, es toda una experiencia y ejemplo de lo que el trabajo en comunidad puede hacer desde las adversidades que se presentan y el poco apoyo de quienes deberían hacerse cargo de que la educación se encontrara al alcance de las y los jóvenes en ese momento durante las décadas de su fundación hasta el presente.

Han pasado ya 46 años desde los primeros pasos de la fundación de la Secundaria Popular, de donde han egresado muchas generaciones con diversos oficios y profesiones, comprobando que, sin la necesidad de un examen de admisión, cobros de cuotas de inscripción o exigencia en el uso del uso de uniforme, la educación que se recibe dentro no carece de calidad. Los espacios están gastados, las butacas tienen remiendos y hay apenas los muebles suficientes, pero las ganas de seguir trabajando en comunidad para ofrecer educación gratuita y de calidad a quienes lleguen a solicitarla, sigue siendo la misma.

⁷⁷ Armas Madrigal Erika, *Educación Popular en Morelia. La fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto (1976-1985)*, Tesis de Maestría en Historia de México, (México: Instituto de investigaciones Históricas, 2023), P. 41.

⁷⁸ Gerardo Sánchez (Coordinador), *La Universidad Michoacana y sus rectores*, (México: Instituto de Investigaciones Históricas de San Nicolás de Hidalgo-Cámara de Diputados LXIII Legislatura, 2017)p. 400

1.2.2 La organización interna de la Secundaria Popular Carrillo Puerto: la autogestión como sistema de trabajo colectivo

Para evitar que la secundaria se convirtiera en una escuela institucionalizada, como en su momento pasó con las escuelitas de la calle que le antecedieron, y como consecuencia, segregar a quienes solicitaran ingresar; se organizó un sistema interno de trabajo en el que no sólo estaba la participación de los y las profesoras que impartían clase en este espacio, sino que los y las estudiantes formaran parte activa de las actividades y la organización colectiva para tener parte de responsabilidad y control de la propia secundaria.

Tal como se inició con la organización, se sigue manteniendo la misma dinámica por su practicidad y buen funcionamiento, el único cambio que se ha hecho hasta el momento es el medio de comunicación entre la escuela y padres, madres y tutores, pues cada grado escolar tiene designado un grupo de WhatsApp y mediante este grupo se les dan las indicaciones sobre tareas, pendientes, reuniones o necesidades de la escuela sin la necesidad de que vayan hasta la escuela quienes tienen algún asunto de menor importancia por preguntar (como tareas pendientes). Gracias a este contacto por medio del grupo de comunicación, es más sencillo preguntar por algún estudiante si hay ausencia o ausencia de varios días al padre, madre o tutor. Pero en general, la forma de organización interna, sigue siendo la misma.

La organización interna es autogestiva: recordemos que es una Secundaria Popular en la que se les cobra a los y las estudiantes una cuota de inscripción simbólica que tiene como objetivo tener un fondo para material de papelería (en caso de que se soliciten constancias o se emita cualquier documento de validación solicitado por los y las estudiantes) y a veces para productos de limpieza. Debido a que la escuela no recibe un presupuesto como cualquier otra institución

educativa, no existe el puesto de Director/a, Prefecto/a y Conserje. Es en este punto donde son importantes las comisiones creadas de manera interna, para responsabilizarse de las áreas designadas y cumplir con ella. Describiremos brevemente cada ocupación dentro de la Secundaria Popular Carrillo Puerto, para entender un poco su funcionamiento:

Existen dos turnos: el matutino y el vespertino. Cada turno, tiene el mismo funcionamiento y existe una comunicación constante para prever conflictos o complementar actividades.

- En lugar de director/a, existe el puesto de Coordinador; quien está a cargo de este puesto, llega a abrir o cerrar la escuela, organizar las juntas con madres, padres o tutores, organizar a los y las profesoras en relación a las materias y horarios. Es la persona con mayor autoridad dentro de la Secundaria en el turno en el que desempeña sus labores y los documentos oficiales, llevan su firma.

- Hay una secretaria, que se encarga de recibir documentación y expedir algún otro documento solicitado, se encuentra pendiente de hacer las listas de asistencia para entregar a cada docente según la materia y el grado en el que va a dar clase y expide las boletas de calificaciones listas para que se firmen en las juntas de entrega de calificaciones cada final de trimestre en el año escolar. Es la única persona en toda la escuela que percibe una módica cantidad como salario, mismo que es gestionado por los coordinadores.

- Las y los docentes, son en su gran mayoría estudiantes de diversas carreras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y liberan ahí sus prácticas de Servicio Social, para generar experiencia docente o por compromiso social con el proyecto de la Secundaria Popular. Las materias que se imparten son: Español, Matemáticas, Inglés, Biología, Educación Cívica y Ética,

Historia, Vida Saludable y Educación Artística. Normalmente, las materias se eligen por parte de los y las docentes en relación con su perfil universitario.

En cada salón hay 2 coordinadores de grupo y un encargado/a de cada comisión: de Orden y Vigilancia, de Higiene y Mantenimiento, de Acción Social, Cultura y Política; de Prensa y Propaganda y de Finanzas y Cooperativa. Hablaremos de cada una de estas comisiones para tener una idea más clara de lo que se realiza en cada una de ellas.

Comisión de Orden y Vigilancia: Se encarga de cuidar la puerta de entrada e ir registrando los retardos en una lista y, debido a que la Secundaria se encuentra en pleno centro Histórico de la ciudad de Morelia, cuida que los y las estudiantes no salgan durante el turno. A partir del regreso a clase de manera presencial en las escuelas después del encierro por pandemia, también se encarga de que cada persona que entre a la escuela, se coloque gel antibacterial a la entrada.

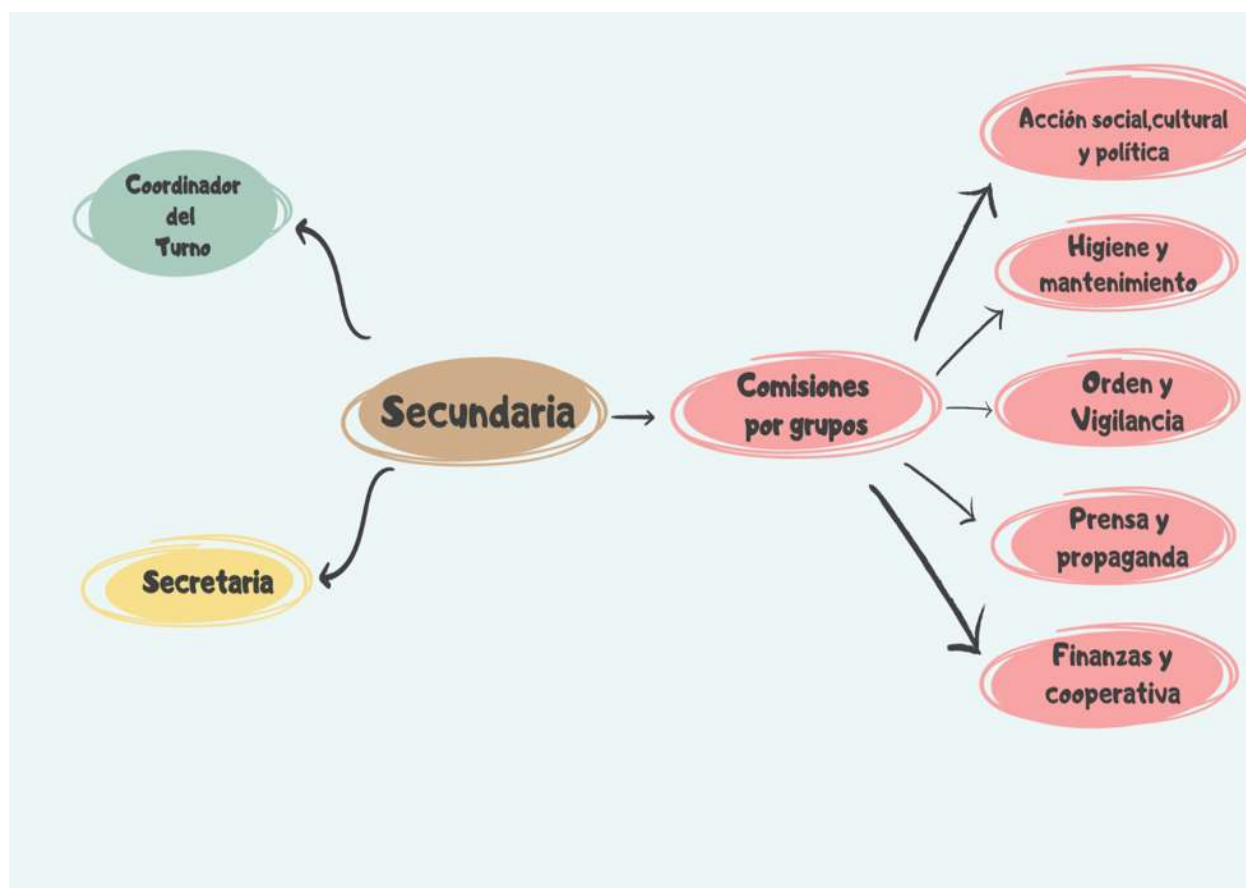
Comisión de Higiene y Mantenimiento: Se encarga de organizar los turnos de aseo entre los y las estudiantes de los tres grados. Todas y todos los estudiantes contribuyen con la limpieza de las áreas comunes, como el patio, los pasillos y los baños. Mientras que el aseo de cada salón, se divide en el orden en el que se sientan los y las estudiantes, un día de aseo para cada fila. Posteriormente a final del año escolar, se organizan comisiones de limpieza profunda, así como para pintar las butacas y los espacios comunes.

Comisión de Acción Social, Cultura y Política: Esta comisión es la encargada de organizar los actos cívicos con relación a las luchas sociales en la Historia, organizan las festividades que se tengan planeadas en el año escolar, como el día del estudiante o el cierre del ciclo escolar, además de procurar mantener una buena relación entre los tres grados de la secundaria, a través de una

comunicación constante para evitar conflictos internos mediante reuniones graduales con los y las representantes de cada grado.

Comisión de Prensa y Propaganda: Se encarga de realizar los periódicos murales y actos cívicos desde la conmemoración de las luchas sociales latinoamericanas y de México en especial, para mantener desde el pensamiento político, una crítica hacia el entorno social en el que nos encontramos y de esta manera, reflexionar sobre nuestro actuar.

Comisión de Finanzas y Cooperativa: Para evitar que los y las estudiantes salieran a comprar afuera de la escuela y se distrajeran o no regresaran, esta comisión se encarga de vender comida a precios accesibles, así como dulces y botanas para que consuman los y las estudiantes sin necesidad de salir de la secundaria. Las ganancias de la cooperativa, se guardaban para usarlas en gastos de la propia escuela. Actualmente por pandemia, esta comisión se encuentra suspendida, así que los y las estudiantes deben llevar su propio refrigerio a la hora de receso.



1.3 El elemento indispensable de la Educación Popular: la Enseñanza de la Historia para los y las estudiantes de secundaria

Dentro del particular espacio educativo que es la Secundaria Popular, se ha hecho notorio desde mi experiencia personal, una falta de identidad no sólo de la secundaria y la función que ha tenido en los últimos 46 años, sino una falta de identidad con el propio entorno que les rodea. Hay una contradicción entre el imaginario social que perciben y la forma en la que se desenvuelven dentro y fuera de la escuela.

En el primer año escolar dentro de la secundaria, se les da a conocer el proceso que se llevó a cabo para que, hasta el día de hoy, la secundaria mantenga las puertas abiertas a quien desee

estudiar ahí. Del mismo modo, la organización de los actos cívicos y la elaboración de los periódicos murales, se encuentra encaminada en dar a conocer acontecimientos de carácter histórico desde las luchas sociales, pero un número mínimo de estudiantes se interesa en saber o comprender la información que se le brinda sobre la escuela en la que se encuentran.

Puede ser que la información que se recibe no se haga desde los medios adecuados, y que la forma para llevarse a cabo una familiarización por parte de los y las estudiantes sea mucho más sencilla de comprender si se analiza y se comparte desde la enseñanza de la Historia. Es decir, sería importante que parte de los contenidos de la materia de Historia, incluya la conformación y el proceso político y social que se tuvo que llevar a cabo para que la secundaria se fundara y prevaleciera después de tantos años, pero siempre desde la perspectiva crítica en el que los y las estudiantes puedan crear una conciencia histórica desde la perspectiva social y el alcance que una educación emancipadora y popular, pueden lograr en un espacio que ellos y ellas conocen tan bien, su ciudad.

La influencia de una perspectiva crítica desde la educación popular y en especial, de su realidad histórica, debe trabajarse desde una educación política en el que se puede ver cómo los movimientos sociales llevan consigo a cambios significativos desde la exigencia y validación (por diversos medios) de los derechos sociales, debido a que la interpretación del pasado de los y las estudiantes, puede verse influenciado y aculturado⁷⁹ no sólo por los valores que se les brindan desde los espacios de provienen (comunidad, familia, colonia o escuela) sino por espacios en los que la manipulación informativa se encuentra al pie del cañón, como la propaganda política,

⁷⁹ Josefina Zoraida Vázquez, "El dilema de la enseñanza de la Historia en México" en *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, Vol. 16, Núm. 1 (1980): <https://www.jstor.org/stable/27934350>.

contenidos audiovisuales y diversas plataformas sociales en las que podemos encontrar cualquier cantidad de información útil o influenciada según el mensaje que quieran hacer llegar a la población. Por lo tanto, la concepción histórica y la importancia que se le da en el día a día, difiere mucho entre un estudiante y otro. La mayoría de las veces, esta concepción está basada desde una enseñanza tradicional y hay una falta de identidad entre la historia y el sujeto, que le vuelve apático con los acontecimientos actuales, ya que no se ve como un sujeto en la historia, sino como un expectante nada más.

La tarea de cambiar esta concepción debe comenzar preguntándonos qué entendemos por historia y cómo es que podemos formar parte de ella más allá de personajes políticos (masculinos) y acontecimientos “relevantes”, tomando en cuenta que un conocimiento integral⁸⁰ de la historia incluye no solamente los acontecimientos cívicos que actualmente sirven como método de identidad sino una historia multifacética que puede ser interpretada desde diversos aspectos de interés y de análisis.

Además de lo ajeno que resulta estudiar una historia que no coincide con nuestros rasgos, nuestra cultura y nuestros intereses, hay un aspecto que hasta hace poco se ha tomado en cuenta y por fortuna está siendo trabajado para poder insertarlo en nuestro proceso de enseñanza: ¿Cómo construyen las chicas su pasado, si en la historia no hay nada de él? Algo está muy claro, las mujeres siempre han estado presente en la historia, pero no han sido inmortalizadas ni se les ha tomado en cuenta más que en muy pocas ocasiones y esto, desde una posición subordinada⁸¹ y esporádica. Los personajes femeninos en la historia son contados y la mayoría de nuestros/as

⁸⁰ Josefina Zoraida Vázquez, “El dilema de la enseñanza de la Historia en México” ... P. 20.

⁸¹ Chantal Fevrier y Annie Rouquier, “El derecho al pasado: el lugar de las mujeres en la enseñanza de la historia” en Historia Social, Núm. 7 (2001): <https://www.jstor.org/stable/40343276>.

estudiantes no puede mencionar ni siquiera dos, porque no se les da importancia en los libros de texto ni en las actividades cívicas. Así que otra de nuestras tareas, es incursionar y rescatar la labor femenina para que se encuentre como parte de la historia que queremos interpretar a manera de identidad para las estudiantes, y de reflexión para el resto.

¿Qué entendemos desde la enseñanza de la historia y por qué es tan importante en la formación de la comunidad estudiantil? Lamentablemente, la experiencia de la enseñanza de la Historia en la formación que tuvimos la mayoría de los y las docentes, tuvimos que desaprenderla por no contar con aspectos que brindaran significado a las humanidades desde el enfoque histórico. Se nos enseñó a memorizar fechas, nombres y acontecimientos, a enaltecer héroes nacionales y a tener una identidad nacional que sale a flote únicamente en septiembre (el llamado mes patrio decorado con artilugios de origen chino).

Más que fechas, héroes y nacionalidades, se debería aprender cómo la historia se desenvuelve de manera no lineal y que, además, se encuentra llena de causalidades. Que la historia, más que un conjunto de fechas que se memorizan para los exámenes (y se olvidan cuando ya no son necesarias) es una herramienta de aprendizaje y reflexión que nos puede permitir analizar diversos aspectos de la vida cotidiana, de la política y social del entorno. Un aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo sin la necesidad de memorizar cantidad de fechas y acontecimientos que vienen en los libros de texto. Es en este punto donde se puede hacer uso de la enseñanza en comunidad con la guía del docente para canalizar nuestras clases.

Cada nuevo grupo trae consigo necesidades totalmente diferentes, pero la actividad dialógica debe estar presente en cada uno de ellos para de esta forma, proponer una forma de trabajo en colaboración grupal. Una de las cosas que más frustra desde la docencia, es que las

actividades propuestas “no funcionan” que “no hay un aprendizaje” que “hay desinterés”, es por eso que buscar una forma en la que ellos y ellas se sientan partícipes y propongan puede hacer una pequeña diferencia sin necesidad de estar bajo la presión de cumplir con los objetivos del programa en función de la oficialidad. Detenernos a escuchar y analizar las experiencias educativas nos hace darnos cuenta de cómo cambian las necesidades entre cada grupo y cada nueva generación, la apertura y accesibilidad a nuevas formas de enseñanza requieren de esfuerzo y voluntad en la que debe trabajarse constantemente. Evitemos generar presión y preocupación y en su lugar, procuremos escuchar estas “cajas de herramientas”⁸² que cada uno/a trae en sus cabezas para aprovecharlas al máximo.

Hay puntos en los que, ya sea por presiones o convicción propia nos aferramos a la necesidad de que el estudiante aprenda, pero ¿qué le puede interesar de la clase si está teniendo problemas familiares severos? O simplemente si está esperando la hora de salida para comer o pasear con sus amigos. Crear un equilibrio entre lo que le gusta y lo que “debe” aprender es una tarea titánica a la edad adolescente, que bien debe permitir un poco de accesibilidad por parte de los y las docentes: “cuando más insistencia, menos existencia”⁸³ es una frase que puede recordarnos la importancia de una enseñanza de la historia encaminada al diálogo y nuevas alternativas.

⁸² Ana Zavala, *Mi clase de Historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia*, (Uruguay: Trilce, 2012). P.113.

⁸³ Silvia Duchatzky y Elina Aguirre, *Des-Armando Escuelas* (Argentina: Paidós, 2013) P. 44.

CAPÍTULO II: La integración de las “nuevas” masculinidades desde la enseñanza de la Historia

Como hemos visto en el capítulo anterior, las necesidades de educar y aprender desde una perspectiva más humana y menos autoritaria, es uno de los factores que permite que el canal comunicativo docente-estudiante no se encuentre basado en la subordinación, sino más bien en la confianza y las propuestas que podemos compartir en grupo. La educación popular y la pedagogía crítica juegan un papel muy importante en la educación, pero repensar en la forma en cómo las construcciones sociales siguen reproduciendo ciertos patrones de conducta, nos hace replantear la necesidad de trabajar no sólo el canal comunicativo, el aprendizaje en conjunto y la reflexión de nuestro entorno inmediato (políticamente hablando), sino la necesidad de abordar las necesidades del entorno desde la perspectiva de género y cómo nos autopercebimos en relación al papel que jugamos en las construcciones sociales que el entorno se ha encargado de darnos a conocer desde que somos pequeños y pequeñas.

Para saber cuál es la importancia de fomentar la educación desde la perspectiva de género, es necesario conocer y diferenciar ciertos conceptos básicos para saber que su importancia debe ser aplicada no sólo en el espacio escolar, sino repensar sobre la forma en la que se nos ha enseñado a percibir a los y las demás, así como a nosotras/os mismos, esto con la finalidad de tener mejores relaciones sociales y facilitar los cambios que se presentan en el entorno que nos rodea sin sentir limitantes que según la educación que hemos recibido, se encuentran en relación a nuestras condiciones biológicas o físicas.

2.1. Familiarizarnos con conceptos para la reflexión

Comencemos por preguntar qué son las construcciones sociales y por qué es importante conocerla para facilitar la comprensión de nuestro tema. Históricamente ha existido la necesidad de tener una organización social que permita el desarrollo humano, es decir, es como una invención o construcción de empresa en la que cada uno de los individuos tiene una tarea específica y en la que se van tomando decisiones según las necesidades que vayan surgiendo en el camino.

Nuestras actividades, normas morales y sociales, nuestra cultura y nuestra afinidad política son determinadas por la construcción social en la que nos movemos⁸⁴, pues desde temprana edad hay una instrucción en la escuela y en casa sobre cómo debemos comportarnos y qué debemos hacer, sin embargo, estas construcciones sociales no son estáticas, por el contrario, cambian a cada momento y si echamos una mirada al pasado y observamos las últimas décadas nos podemos dar cuenta de esto.

Un ejemplo de estas construcciones sociales son el núcleo más cercano en el que nos desarrollamos: la familia. En la familia no hay un antecedente de que algo haya sido escrito como una ley, sino que se fueron organizando funciones particulares para cada uno de los miembros: papá provee la casa, mamá se encarga del cuidado de la casa y la educación de los hijos, los hijos se encargan de estudiar y apoyar con algunas labores a mamá, así como de replicar los ejemplos y las enseñanzas que ha recibido, etc. Esta construcción social es cambiante según el tipo de familia

⁸⁴ [...] en una construcción, el sujeto es partícipe de lo elaborado. No se trata de algo que la sociedad crea y el sujeto incorpora, sino de una edificación conjunta entre el sujeto y aquellos y/o aquello con quienes interactúa [...] Armando Gutiérrez Escalante y María Emilly Reiko Ito Sugiyama, "Sobre el uso del concepto de construcción social en la investigación psicológica" en Alternativas y Psicología, UNAM, N°39, 2018, P. 150. Disponible en: <https://www.alternativas.me/attachments/article/174/10%20%20Sobre%20el%20uso%20del%20concepto%20de%20construcci%C3%B3n%20social.pdf>.

y las necesidades de cada uno de sus miembros, lo que nos hace pensar que según los cambios que las propias personas experimentan, así mismo estas mismas personas van a ejecutar las construcciones sociales según sus propias necesidades⁸⁵.

La importancia de conocer algunos términos abordados aquí es justamente porque se encuentran íntimamente relacionados con la educación, pues es en las escuelas donde reafirmamos, aprendemos o reproducimos los patrones que nos han de facilitar la vida o, por el contrario, donde se va a perjudicar si no contamos con las herramientas adecuadas para afrontar la realidad social.

2.1.1. Roles de género

Antes de hablar de lleno de los roles de género, debemos comenzar con la diferenciación de sexo y género que son comúnmente confundidas. La condición del género se construye a través de la identidad que tiene como principio el **sexo** con el que se nace⁸⁶, es decir, las características biológicas que nos definen como hombre o mujer. Una vez que el sexo del ser humano se reconoce, se llena de contextos culturales y sociales en los que debe vivir y reconocerse. Considerando el reconocimiento de la condición del sexo, ahora sí se habla de la condición del **género** masculino y femenino que, mediante normas, reglamentos, usos y costumbres, procesos educativos, legales

⁸⁵ *Las sociedades se perpetúan como entidades distintas mediante la preparación de individuos que nacen en el grupo, a fin de que ocupen sus lugares en el seno de la estructura social; desde los distintos papeles de la reproducción humana, pero por sobre todas las cosas, por los comportamientos que se encuentran determinados en la construcción social a la que pertenecen [...]* Ralph Linton, *Cultura y personalidad* (México: Fondo de Cultura Económica, 1978) P. 10

⁸⁶ Gabriela Delgado Ballesteros, “Construcción social del género”, en *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, (México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2017), P. 27.

y políticos⁸⁷ que, dentro de la familia, la escuela y el entorno social se van construyendo como resultado de nuestra identidad con tal o cual género.

Ya que se encuentran identificadas las diferencias entre sexo y género, ahora podemos hablar de los **roles que al género** se le han sido designado tradicionalmente, como una ley no escrita en el que “las cosas siempre han sido así” y es que, según nuestro género (masculino o femenino) vienen implícitas y explícitas un conjunto de funciones, tareas, prerrogativas que se generan como expectativas o exigencias sociales⁸⁸, es decir, se espera que de acuerdo a tu género cumplas con estas funciones o hay una sanción social. Es también a través de los roles de género donde se construyen nociones psicológicas y afectivas en torno al mismo.

Las expectativas y los comportamientos de género son designados, aprendidos y naturalizados. Por ejemplo, lo femenino ha sido relacionado con debilidad, reproducción, cuidado, limpieza, mientras que lo masculino representa todo lo contrario, es decir, fortaleza, producción, proveer, tosquedad y descuido, por mencionar algunas de las cualidades que se relacionan “tradicionalmente” al rol que debemos desempeñar según nuestro género.

Hacer énfasis en lo socialmente aceptado es necesario para contextualizar cómo es que, tanto en el entorno educativo como en cualquier otro medio, se requiere de una reflexión de lo aprendido, no con la intención de repugnar lo que se nos ha enseñado, sino de reaprender cómo es que nosotras y nosotros mismo podemos ir modificando el comportamiento de las construcciones sociales para no quedarnos estancados y ampliar nuestras posibilidades usando este reaprendizaje

⁸⁷ Johan Scott, “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, (México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 1996) P. 270.

⁸⁸ Glosario de género, “Rol”, (México: INMUJERES, 2007) P. 116. Disponible en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos/download/100904.pdf>.

como una ventaja en el contexto social y cultural, en el que no tengamos limitaciones que nos encasillen por pertenecer a tal o cual género.

A continuación, el siguiente mapa conceptual nos muestra de manera simplificada las diferencias entre los conceptos que hemos abordado hasta el momento para facilitar las funciones de cada uno de los elementos vistos con anterioridad.



Una vez abordados los roles de género, es momento de conocer qué son los estereotipos de género y por qué es importante comenzar a trabajar en ellos para que, especialmente en la enseñanza de la historia, puedan usarse como una herramienta de reflexión, aprendizaje y cuestionamientos que permitan a la comunidad estudiantil un punto de partida hacia posibilidades

ilimitadas de aprendizaje dentro y fuera del aula en el que las condiciones de sexo o género no sean una limitante.

2.1.2. Estereotipos

Desde bebés, hay una concepción ya establecida sobre nuestro futuro comportamiento y cómo seremos y debemos comportarnos según los estereotipos que imperan en nuestro entorno social, estos estereotipos, son ideas preconcebidas sobre las características que debemos tener o adquirir según nuestro sexo. Por ejemplo: si es niña, se relaciona con ternura, sensibilidad, ser una princesa, color rosa, vestidos, tutús, muñecas, juegos de té y muchos cuidados con la finalidad de prepararla en el rol que deberá cumplir en la adultez, es decir, el de madre o cuidadora. Si es un niño, se le relaciona con rudeza, con ser valiente, color azul, carritos, aviones y poco o nada manejo de las emociones, ya que es mal visto y poco útil en el rol que como persona adulta deberá desarrollar: proveedor y cabeza de familia.

Es justo a través de los estereotipos donde vamos aprendiendo qué es la masculinidad y la feminidad y cómo debemos comportarnos, desde un fundamento patriarcal que ha regido desde las primeras organizaciones sociales registradas en la historia, que nos dicen que, por ley universal, son los hombres los que deben proveer, proteger y ser los seres poderosos y de decisión en la historia. ¿será esto cierto o nos acostumbramos a que en las construcciones sociales lo demos como un hecho que no se puede cambiar. Bien lo dice Gerda Lerner:⁸⁹ *los hombres no son el centro del*

⁸⁹ Gerda Lerner (1920-2013) fue una feminista, activista, historiadora y escritora. [...]Fue pionera en la institucionalización de las mujeres como campo de estudio reconocido en Estados Unidos. Una de sus aportaciones más significativas fue la investigación sobre la creación del patriarcado (Gerda procura rastrear los orígenes de la misoginia desde la antigua Mesopotamia y es así como a través de imágenes, culturas y distintas metáforas, la conducen a ciertos conceptos patriarcales, en los que se da cuenta del papel que juegan las mujeres desde el sometimiento y la segregación a la que se enfrentaban sólo por la condición de su sexo), la conciencia feminista y el

*mundo, lo son los hombres y las mujeres*⁹⁰. Siendo esta una idea que podría cambiar la conciencia de cuánto daño hace la polaridad del patriarcado no sólo a las mujeres, sino a los propios hombres que no encajan con los cánones establecidos de este sistema.

¿Por qué se relaciona el patriarcado con los estereotipos? Porque como sistema de dominio va marcando las pautas de qué lugar ocupamos y cómo debemos actuar, según nuestro estatus de social y de género. Aunado a esto, se encuentran los estereotipos que hemos naturalizado hasta las fibras más internas de nuestro ser. Sin embargo, estos comportamientos pueden no mantenerse estáticos y son las personas del presente, quienes determinan cómo llevan su masculinidad y su feminidad según sus propios conceptos tratando de hacer a un lado aquello que hemos entendido siempre como ley natural y que realmente no lo es. Veamos un pequeño ejemplo de qué es el patriarcado y el heteropatriarcado y en qué parte de la escala social nos encontramos según este sistema:

Sólo unos pocos hombres viven en la parte de arriba de la pirámide; todos los demás están abajo. Encima están los hombres blancos, heteros y ricos⁹¹; abajo los hombres blancos, heteros y pobres: más abajo los hombres negros, los gays, los indígenas, los ancianos, los bisexuales; más abajo aun, los hombres transexuales, los hombres migrantes y los refugiados, los hombres con discapacidades y enfermedades. Y debajo de ellos están todas las mujeres.⁹²

Coral Herrera

De forma muy sencilla podemos darnos cuenta que del patriarcado ni de los estereotipos nadie se encuentra exento. Pero trabajar la forma en la que hemos aprendido lo que debe hacerse

rol de las afrodescendientes en el movimiento contra la opresión femenina en Estados Unidos. [...] Mujeres Bacanas, Gerda Lerner, Disponible en: <https://mujeresbacanas.com/gerda-lerner-1920-2013/>.

⁹⁰ Gerda Lerner, La creación del Patriarcado, (España: Crítica, Historia y Teoría, 1989) P. 31

⁹¹ Ya en este pequeño párrafo hemos ejemplificado cómo funciona el Patriarcado, la única diferencia a la denominación Heteropatriarcado es, como bien lo dice la denominación, el requisito de ser heterosexual y de no transgredir las normas estructurales para formar parte de la cima de la pirámide patriarcal.

⁹² Coral Herrera, *Hombres que ya no hacen sufrir por amor. Transformando las masculinidades*, (Madrid: Catarata, 2019) P. 46

o debe ser, es una tarea que tenemos todas las personas, no sólo los hombres, sino las mujeres y las nuevas generaciones por igual. En mi caso personal, sostengo que una de mis responsabilidades como docente, es brindar las herramientas para que, desde los conocimientos ya adquiridos, los y las estudiantes conozcan y reflexionen sobre los conceptos y términos que hemos visto hasta el momento para que determinen si los conocimientos previos y adquiridos les permiten cambiar su percepción de las cosas desde su persona y desde el entorno.

2.1.3. Relación de los roles de género en el aula

Todo conocimiento que obtenemos, lo replicamos en nuestro entorno inmediato. Como hemos mencionado en apartados anteriores, la educación sobre los roles de género los aprendemos normalmente en casa y con la familia, por lo tanto, estos conocimientos los llevamos a la acción en los entornos en los que nos desenvolvemos lejos del espacio familiar. En este caso, nuestro interés principal es saber cómo los y las estudiantes de nivel secundaria lo replican en el aula y en espacio escolar (patio de la escuela, en el recreo, a la salida de la escuela, etc).

Uno de los aspectos que refuerzan en cierta medida el comportamiento hegemónico⁹³ en el espacio escolar, es la ausencia de las mujeres en la Historia y en todas las materias que se imparten en el aula, pues las podemos ver como objetos y no como sujetos de la historia, sólo como esposas o acompañantes de, como complemento de una fotografía, etc. Si visualizamos a las mujeres de

⁹³ La hegemonía es el dominio de una entidad sobre otras. En el caso de nuestro tema con perspectiva de género, se relaciona de cómo el dominio de los roles de género tradicionalmente impuestos, se encuentran presentes en todo ámbito, hasta en el educativo, donde tanto las enseñanzas, docentes y estudiantes, replican los conocimientos que tienen al respecto y que en su mayoría son, cómo el género masculino como figura pública en la historia y en el presente, es quien tiene una presencia importante y necesaria de hacer notar desde la subordinación de un grupo o grupos hacia el resto. Gobierno de México, Masculinidad hegemónica vs masculinidades igualitarias, Disponible en: <https://www.gob.mx/sre/articulos/masculinidad-hegemonica-vs-masculinidadesigualitarias#:~:text=Este%20tipo%20de%20masculinidad%20conlleve,dominar%20cualquier%20tipo%20de%20situaci%C3%B3n.>

esa forma ¿cómo no naturalizar el poco valor de la participación femenina que tienen en todos lados, incluido el espacio escolar? Como docentes, tenemos la responsabilidad de aprender lo referente a la perspectiva de género e incluirla en la enseñanza, debemos llevar nuestros horizontes más allá de nuestros propios límites y mostrar ese camino a los y las estudiantes, recordemos que es la escuela impulsora y generadora de cambios sociales⁹⁴. Es decir, mostrar ese camino en el que no sólo hay hombres en la Historia y son los únicos que deben estar en el espacio público, sino visibilizar esta otra perspectiva⁹⁵ en la que vemos otra cara de la Historia con participación femenina.⁹⁶

Se preguntarán ¿por qué estamos hablando de la visibilización femenina en la historia? ¿qué tiene que ver con los roles de género en el aula? Pues tiene que ver mucho, pues la historia ha sido escrita por hombres que describen y enaltecen a otros hombres⁹⁷, estos valores e identidad han sido adjudicados en los espacios públicos en donde naturalizan estos espacios como suyos y podemos notarlo en el comportamiento, las relaciones entre estudiantes y el uso del espacio escolar.

⁹⁴ Jesús Marolla Gajardo, "La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos", en *Revista de Historia y Geografía*, N°32, 2015 P. 103. Disponible en: <file:///C:/Users/Lupita%20Rdz/Downloads/Dialnet-LaEducacionParaLaIgualdadLaDiferenciaYLaEnsenanzaD-7392117.pdf>.

⁹⁵ [...] No sólo en el que a las mujeres se les relacione con el sexo y la familia, sino en la historia política y económica [...] Joan w. Scott, "El género, una categoría útil para el análisis histórico" en *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, (México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 1996) P. 269.

⁹⁶ Lamentablemente, para una gran mayoría de docentes, aprender, investigar y generar materiales que les permitan abordar la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género o igualdad, repercute en el reclamo de tiempo extra de trabajo, tiempo que no es remunerado económicamente, pero no nos ponemos a pensar en lo beneficioso que sería poder hacerlo y ver algún cambio en la enseñanza y el aprendizaje desde esta forma de trabajo.

⁹⁷ [...] Es fundamental que, desde el plano educativo, las y los alumnos se den cuenta que todos y todas hacemos nuestra historia. Sean historias individuales, privadas, familiares, de hombres y mujeres comunes, siempre son historias [...] no basta con enseñar desde la historia de las mujeres, sino que es imperioso cambiar los enfoques con los que se nos ha enseñado la historia y las ciencias sociales [...] Jesús Marolla Gajardo, "La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos" ... P. 105

Los estudiantes dominan el espacio escolar, hablan fuerte, bromean, se burlan de los chicos débiles, malos en el deporte o aplicados en la escuela, muestran invulnerabilidad al dolor o se ponen en peligro para demostrar su valentía, académicamente no se esfuerzan porque hablaría mal de ellos y quienes no encajan o no siguen este patrón, son segregados y maltratados⁹⁸. Por otro lado, las estudiantes forman círculos, platican aparte, cumplen con sus deberes escolares y procuran ser en su mayoría tranquilas para que no se les llame la atención; en el recreo se alejan de las canchas para evitar un balonazo y estas cuestiones fueron aprendidas “porque así es” ¿dónde queda esa igualdad de la que tanto se habla en los libros?

Es un techo de cristal⁹⁹ en el que se dice que las estudiantes gozan de los mismos derechos y las mismas libertades, pero no son dueñas del espacio escolar justo por la réplica que conlleva el comportamiento. Cambiar realmente la perspectiva implica ceder territorio político, afectivo y epistemológico¹⁰⁰ al heteropatriarcado del que hemos hablado con anterioridad.

Es justo desde la educación que se imparte, donde se puede trabajar para cambiar esta perspectiva. Si mostramos una historia incluyente y visibilizamos lo que antes no se tenía contemplado, si reconocemos que la participación femenina siempre ha estado ahí, estaríamos mostrando a los y las estudiantes una nueva forma de percibirse a sí mismos/as. Si los compañeros ven la importancia de la participación femenina no sólo en el espacio privado, sino en el espacio

⁹⁸ Iriana Sánchez Álvarez, “La construcción de las masculinidades en la escuela. Un estudio etnográfico en 6° de primaria” en *Perfiles Educativos*, Vol. XLIV, N°177, 2022, P. 28. Disponible en: <https://doi.org/10.22202/iisue.24486167e.2022.177.60280>.

⁹⁹ [...] Es un término utilizado para referirse a barreras invisibles que representan los límites a los que se enfrentan las mujeres, no por una carencia de preparación o habilidades, sino por la misma estructura institucional [...] Glosario para la igualdad Consulta en Línea, *Techo de cristal*, Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/techo-de-cristal>.

¹⁰⁰ María Milagros Rocha, Apuntes para pensar las masculinidades en la Enseñanza de la Historia, en *Pedagogía y saberes*, N°57, 2022, P. 100. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n56/0121-2494-pys-56-97.pdf>.

público, la perspectiva hacia sí mismo y hacia sus compañeras se puede trabajar para relacionarse mejor.

2.2. ¿Por qué trabajar masculinidades como perspectiva de género?

Cuando escuchamos hablar sobre la perspectiva de género, en este caso desde el espacio escolar normalmente lo relacionamos a un asunto exclusivamente de mujeres y se asume que trata nada más de la inclusión de las mismas en distintos procesos y espacios en los que históricamente han sido ignoradas. La verdad es que el género no incluye solo a las mujeres; hemos cometido el error de invisibilizar la participación masculina¹⁰¹ para que la perspectiva de género sea tomada como un refuerzo hacia la igualdad, olvidando completamente que para que esta desigualdad estuviera presente en la vida de muchas mujeres en la historia, estuvo siempre la acción masculina detrás, en el caso de las cuestiones negativas. Y en el caso de lo positivo, olvidando también el papel masculino como agentes de cambio y promotores de la equidad en los espacios en el que se desenvuelven.

Una vez que queda claro que los asuntos en perspectiva de género no competen exclusivamente a las mujeres, sino que el género masculino cuenta también con una participación es hora de hablar cómo abordar la masculinidad a través de la perspectiva de género es importante en el espacio escolar, pues como bien hemos mencionado al inicio de este capítulo, nuestro comportamiento responde a la construcción social en la que crecimos y nos hace reproducir como una verdad absoluta este aprendizaje. Lamentablemente, es en esta reproducción de

¹⁰¹ Género en perspectiva, *Guía Metodológica para la sensibilización de género: una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*, Volumen 2, Instituto Nacional de Mujeres en México, México, 2008. P. 15 y 16.

comportamientos donde se encuentra el problema, pues no siempre es el adecuado en el aula para que la igualdad y el respeto se encuentren presentes para cualquier estudiante sin importar su género.

Las conductas que se aprenden y se reproducen en el aula se encuentran relacionadas con los roles de género tradicionalmente designados. Estas conductas no siempre resultan ser benéficas en el entorno escolar, puesto que perjudican el desarrollo integral del estudiante quien al verse limitado o limitada por las enseñanzas previas, reproduce lo que cree que está bien según sus conocimientos y enseñanzas, por lo tanto, la participación, la socialización y el aprendizaje mismo pueden verse afectados por estas circunstancias.

Hablemos de un punto que no hemos tocado: hay otro aspecto fundamental que tampoco se llega a tomar en cuenta y es la participación del docente en la construcción de conocimientos desde la perspectiva de género, y es que no siempre cuentan con las herramientas necesarias para trabajar en el aula con una visión equitativa e incluyente, podemos ver de los y las propias docentes este replicar de actitudes y enseñanzas que debemos trabajar por lo perjudicial que pueden ser en el aula como:

- hombres, salgan al patio a cargar esas piedras.
- mujeres, tomen las escobas y encárguense del aseo del salón y las decoraciones.
- trae suéter y es precavida como buena mujercita.
- es descuidado y prefiere tolerar el frío como todo hombrecito.
- tal aprendizaje les sirve para que en un futuro atiendan bien a sus esposos.

Estas frases o algunas similares nos resultan familiares porque la mayoría de los y las lectoras de este trabajo de investigación, fuimos educados en esta forma. Es momento de cambiar nuestras estructuras internas para tener un abanico de posibilidades qué mostrar a la comunidad estudiantil.

2.2.1. Masculinidad-es

“No sabemos quién descubrió el agua, pero seguro no fue un pez”¹⁰²

La masculinidad en general está relacionada con los roles de género, vista como un conjunto de los significados, las conductas y los códigos que se construyen socialmente y que son atribuidas a como un hombre “debe ser”¹⁰³ o al menos eso es lo que se conocía al respecto. Recordemos que las construcciones sociales las hacemos en conjunto desde la concepción de significados, creencias, prácticas corporales y estructuras emocionales y mentales que, recordemos, no se mantienen estáticas, tal como esta primera definición de masculinidad.

Lo que hemos aprendido hasta este punto es que, no hay una verdad absoluta y que tenemos en nuestras manos la manera en la que queremos concebir o aprender las cosas. Por lo tanto, en este apartado vamos a abordar el modelo de masculinidad hegemónica que era concebido como único, hasta las masculinidades alternativas o positivas en las que otros hombres se desenvuelven.

Esto tiene como finalidad ser un medio informativo que permita en un primer momento, llegar a la comunidad estudiantil y docente como conocimiento de su realidad social y educativa,

¹⁰²Frase utilizada al inicio del Seminario para la reflexión de las masculinidades: *Hombres trabajando, reconstrucción desde dentro. Escuela de Formación de Masculinidades Positivas*, Instituto de la Mujer Moreliana para la Igualdad Sustantiva (INMUJERIS), llevado a cabo del 16 de febrero al 03 de agosto de 2023.

¹⁰³ Ricardo Ayllón González, “De hombres y machos: el género y las masculinidades en la vida diaria” en Revista Digital Universitaria UNAM, Vol. 21, N°4, 2020, P. 4. Disponible en: https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/de_hombres_y_machos_el_genero_y_las_masculinidades_en_la_vida_cotidiana/.

así como su discusión dentro del espacio escolar para determinar qué le cambian, qué le quitan o con qué se quedan sobre lo aprendido, puesto que la masculinidad y la feminidad son conceptos en constante construcción en los que podemos intervenir como agentes de cambio. Veamos a grandes rasgos pero de manera clara, cuáles son dichas masculinidades

Masculinidad hegemónica: Como en cualquier hegemonía, la masculinidad hegemónica se impone de manera invisible, no es fácilmente alcanzable, pero se convierte en un modelo a seguir; quien es hombre y encarna la masculinidad hegemónica, deberá demostrar su posición y luchas para que no sea arrebatada¹⁰⁴. Legitima su poder a través de la subordinación haciendo de la violencia y el abuso, los ejes de mantener dicho poder¹⁰⁵. Es la manera en la que se les enseña a la mayoría de los hombres cómo deben comportarse desde la reproducción de normas y valores desde los que se busca mantener el dominio y que prevalezcan los privilegios masculinos.

Rechazan totalmente todo lo relacionado con el rol femenino, desde la expresión de sentimientos o debilidad hasta el rechazo hacia otros hombres que no sigan los patrones de conducta establecidos, por ejemplo, homosexuales, hombres en proceso de deconstrucción o que lleven a cabo una masculinidad alternativa.

Masculinidad subordinada: Esta masculinidad se encuentra relacionada con la hegemónica y forman parte aquellos hombres o niños que no pueden opinar o desenvolverse al igual que los hombres en edades físicamente activos, reproductivos o productivos. A esta masculinidad pertenecen a quienes se consideran inferiores, como a los niños, los adultos mayores, personas de

¹⁰⁴ Jokin Azpiazu Carballo, Masculinidades y feminismo, (Barcelona: Virus Editorial, 2017) P. 33.

¹⁰⁵ Hablando de dominio público, de ser quien provee a la familia, pero sin preocuparse por el cuidado de la misma, dominio sobre sus emociones y la falta de cuidado que tiene consigo mismo (salud física y salud mental).

la comunidad LGBTTTQ+¹⁰⁶. Estos grupos subordinados son de alguna manera víctimas del machismo que se profesa en la masculinidad hegemónica, sólo que ya no sólo se trata de degradar lo femenino, sino de personas que, de alguna forma, se encuentran vulnerables. En esta categoría también entran indígenas, personas de clase social muy baja¹⁰⁷ o personas con discapacidades físicas y mentales.

Masculinidad alternativa o positiva: Es el tipo de masculinidad que tenemos como objetivo dar a conocer a la comunidad estudiantil y docente, basada en conductas y valores orientadas hacia la igualdad de hombres y mujeres en todos los ámbitos posibles en el que es necesario cuestionar el modelo de construcción social que se ha aprendido hasta el momento y cuestionar el modelo hegemónico, cambiando la forma en la que se obtiene el poder¹⁰⁸. Por ejemplo, promover una cultura de no violencia en la resolución de conflictos que normalmente se resolvían justamente mostrando la fuerza física y la violencia de la que se era capaz. Conocer y promover el autocuidado, es decir, ya no ponerse en riesgo sólo para demostrar mi fuerza física o mi valentía, sino poner atención a mi cuerpo física y mentalmente. A este autocuidado, podemos relacionarlo también con la identificación de emociones y poder externalizarlas no con el fin de mostrar vulnerabilidad, sino para mostrar empatía o comenzar a sanar desde el interior.

Desde esta masculinidad en construcción, podemos ver una socialización más sana con el entorno de lo que puede considerarse ser hombre y que si bien, hay quienes ven esta masculinidad como

¹⁰⁶ Ricardo Ayllón González, "De hombres y machos: el género y las masculinidades en la vida diaria" *en Revista Digital Universitaria UNAM...* P. 5.

¹⁰⁷ Recordemos que en la masculinidad hegemónica unas de las características que debe cumplir quien la ejerza es justamente el rol de proveedor económico en el hogar. Cuando no se cumple con esta característica, hay una incapacidad y un hombre incompleto presente, según este modelo.

¹⁰⁸ Oscar Guash, *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*, (Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2006) P. 34.

un peligro al ceder privilegios natos, son desde mi opinión personal, más los beneficios de cuestionar el constructo social para salir de los cánones establecidos y sentirse más libres de cumplir con ciertos mandatos.

2.2.2. Cuestionar la masculinidad aprendida en el aula ¿podría mejorar las relaciones sanas en el aula?

Después de conocer todos los conceptos vistos a lo largo de este capítulo, la pregunta resulta muy obvia: sí, por supuesto que se mejorarían las relaciones en el entorno. Hablando del proceso, es donde vamos a ver lo complicado ¿cómo lograrlo? La verdad es que no hay ninguna fórmula o recetario que nos ayude a todas y todos los docentes involucrados en este tipo de proyectos de la misma forma pues en cada grupo nos encontramos identidades totalmente distintas entre sí que influyen en el proceso de aprendizaje.

Cabe aclarar algo, cuestionar la masculinidad y la feminidad no debe ser una obligación para la comunidad estudiantil. El objetivo de este proyecto de investigación es apoyar a brindar las herramientas necesarias desde el conocimiento y la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género, para que sea el alumnado el que determine cómo es la forma en la que se le ha enseñado hasta el momento. Necesitamos problematizar nuestros aprendizajes, replantear y reflexionar, reconocer, aprender, desaprender y reaprender, pero, desde nuestra voluntad, a nuestro ritmo y a nuestros tiempos, buscando todo lo que hace ruido en nuestras mentes desde nuestra realidad inmediata y ponernos manos a la obra para decidir qué hacer con eso que vamos aprendiendo.

CAPÍTULO III: Cuadernillo de trabajo para estudiantes y docentes

El presente cuadernillo de trabajo fue elaborado en base al anterior Plan de Estudios (2017) y se llevó a cabo en ciclo escolar 2022-2023, por lo que en su próxima aplicación resulte un tanto distinto a las materias que se imparten actualmente. La finalidad de un material didáctico que nos permita abordar temáticas desde la perspectiva de género y el enfoque a las masculinidades en el aula es con la intención de que, la comunidad estudiantil o la comunidad docente que pueda pensar en este tipo de alternativas de aprendizaje y no se imparta al pie de la letra, sino que, siendo un material con mucha libertad de aplicación, sea modificado y utilizado conforme las necesidades del grupo o del docente.

La intención es que sea usado y compartido con nuevas aportaciones, que tenga observaciones que se tomen como áreas de oportunidad para trabajar en ello y que permita la libre expresión en torno a él. Habrá críticas favorables, habrá resistencias, pero como todo cambio, hay a quienes favorece y a quienes no. Siéntase el docente con la libertad de usarlo y distribuirlo como mejor le parezca.



Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo.
Los hombres se educan entre sí con la mediación
Del mundo.

Paulo Freire



GUÍA DIDÁCTICA PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES



MATERIA DE HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA

Secundaria Popular Carrillo
Puerto de la Ciudad de Morelia,
Michoacán

Profesora
María Guadalupe Rodríguez Rodríguez





ÍNDICE

5	Presentación
6	TEMA 1. Aprendamos qué es la Historia y para qué nos sirve la Historia
13	TEMA 2. Aprendamos sobre Educación Popular
16	Fundación y primeros años de la Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia, un proyecto de educación al alcance de todos y todas
22	¿Por qué es importante hablar de la construcción social del Patriarcado en los conflictos bélicos?
29	TEMA 3. Formación de los Estados Nación: Antecedentes, Causas y Desarrollo
30	La importancia del siglo XVIII
35	TEMA 4. El origen de las Trece Colonias Inglesas, su desarrollo y su independencia de Inglaterra
35	Las Trece Colonias Británicas
43	TEMA 5. La Revolución Francesa
43	Antecedentes y desarrollo
48	TEMA 6. Los roles de género en la Historia
49	Estereotipos
51	La masculinidad





PRESENTACIÓN

Estimado y estimada estudiante, te doy la más cordial bienvenida a esta nueva etapa que estás por comenzar en la Secundaria Popular Carrillo Puerto al cursar tu primer año. Para los y las profesoras, es muy grato tenerte como estudiante y esperamos que puedas adquirir diversos conocimientos y habilidades mediante las materias que te serán impartidas.

Una de estas materias, es Historia I, en la que vamos a aprender en conjunto, la importancia que tiene la Historia en nuestra vida como sociedad y como individuos; la manera en la que podemos ayudar a contribuir a nuestro entorno más cercano con pequeñas acciones de conciencia desde lo que ya aconteció.

Este cuadernillo, está diseñado para ser utilizado durante el primer trimestre del año escolar para facilitar el aprendizaje de los contenidos que se estarán impartiendo en base a los programas ya establecidos por la SEP e implementando estrategias de perspectiva de género, tan necesarias en las escuelas de todos los niveles.

Aprendamos desde diversas estrategias y en cooperación mutua, respetando y escuchando las inquietudes de vayamos teniendo en el camino.

Atentamente:

María Guadalupe Rodríguez Rodríguez



TEMA 1

Aprendamos qué es la Historia y para qué nos sirve la Historia



Actividades



Platiquemos en grupo sobre la Historia y para qué nos sirve, hagamos una lluvia de ideas con las opiniones de cada compañero y compañera y complementemos la información de lo que “ya” conocíamos” con la siguiente lectura.



Hagamos una lectura colectiva sobre el extracto de una entrevista hecha a Joaquín Prats (un historiador que fomenta la enseñanza de la Historia) titulada: “La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”.



**«La Historia es cada vez más necesaria
para formar personas con criterio»**

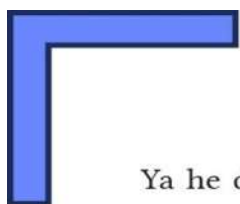


¿Qué importancia adquiere el aprendizaje y la enseñanza de la Historia como asignatura escolar, especialmente con jóvenes?

La Historia reflexiona sobre el conjunto de la sociedad en tiempos pasados y pretende enseñar a comprender cuáles son las claves que están detrás de los hechos, de los fenómenos históricos, y de los procesos. Tiene un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto, aunque no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí les muestra las claves del funcionamiento social en el pasado. Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político..., y de cualquier proceso histórico analizando causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas.

¿La Historia sirve para comprender el presente?

Como acabo de señalar, la Historia no explica el presente sino el pasado. El no entender esto explica errores tan importantes como los que se hacen en determinadas propuestas curriculares que sazonan los problemas actuales con contenidos o informaciones históricas. Quien así lo propugna demuestra, o ignorancia sobre lo que es la Historia, o bien incurre en el trasnochado historicismo de los historiadores románticos o simplemente reaccionarios. El estudio de la Historia no lleva a la conclusión de que todo se repite como un eterno retorno, y mucho menos que se pueda conocer por dónde van a transcurrir los acontecimientos.



Ya he dicho en otras ocasiones que el conocimiento histórico no da ninguna potestad para averiguar el futuro, y ello se demuestra simplemente comprobando las opiniones, en ocasiones pintorescas, que emiten los historiadores sobre el presente. Aciertan o se equivocan en sus análisis en la misma proporción que otros colectivos que nada saben del pasado. En todo caso la Historia sirve como primer análisis para abordar los problemas sociales, políticos o económicos y saber situarlos en un contexto determinado. Sin embargo, hay veces en que parece que muchas cosas de las que acontecen no han sido definitivamente resueltas y ante determinadas circunstancias vuelven a retomarse, tal vez de manera parecida, tal vez envueltas en otras formas, porque el tiempo no pasa en balde y las cosas van adaptándose a la nueva época.

¿Es adecuada la Historia escolar como instrumento de fortalecimiento de las identidades nacionales?

La Historia alcanzó su estatus de ciencia social a lo largo de los dos últimos siglos, por lo tanto, debe ser enseñada y percibida como ciencia y no como instrumento de adoctrinamiento ideológico y político. En este contexto la Historia debe servir para entender cómo se han forjado las identidades nacionales y enseñar a descodificarlas. Es decir, a destilar lo que tiene de sentimientos personales y adhesión a una colectividad, de lo que es su historicidad y, por lo tanto, su principio, evolución, y transformación de esa identidad. La respuesta a su pregunta es que la Historia debe servir para comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo amplio y con Historia.



¿La enseñanza de los contenidos históricos sirve para educar o para instruir?

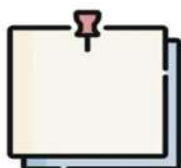
Debe superarse la ya obsoleta contraposición educación versus instrucción. Digo obsoleta sin estar seguro que esta cuestión esté bien resuelta en el imaginario de todos los que nos dedicamos a pensar la educación. Aunque creo que ya nadie se atreverá a sostener seriamente que la autonomía ética y cívica del ciudadano puede fraguarse en la ignorancia de todo aquello que es necesario saber. Parafraseando a Fernando Savater, nos podemos preguntar: «¿Cómo van a transmitirse valores morales y ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes y del sistema de gobierno establecido, sin hablar y entender otras culturas y países o sin emplear algunas nociones de información filosófica, y sin haber descodificado la magia de la tecnología?» O, «*sensu*» contrario: ¿Cómo puede instruirse a alguien en conocimientos científicos sin tener en cuenta los valores tan humanos, como la curiosidad, la exactitud, o el deseo de alcanzar la verdad? En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción: instrucción-educación, la Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio y con una visión lo más fundada posible de un mundo desbocado y lleno de incertidumbres.

Por lo tanto, según su visión, la Historia tiene un gran poder formativo en la educación.

Efectivamente, la Historia, como disciplina científica, es un tipo de conocimiento de un gran poder formativo y también educativo. Y lo tiene por ser un medio válido para aprender a realizar análisis sociales (en el sentido amplio). Permite estructurar todas las demás disciplinas



sociales y hace posible incorporar muchas situaciones didácticas para trabajar las diversas habilidades intelectuales y potenciar el desarrollo personal. Por lo tanto, defiende que la Historia es una materia que debe ocupar un lugar importante en el currículo educativo general.¹



Notas para docentes

La lectura del pequeño extracto de la entrevista a Joaquín Prats se sugiere de manera colectiva, para ir identificando posibles problemas de comprensión lectora, por lo tanto, podemos, entre cada pregunta, ir haciendo puntualizaciones o resolviendo dudas sobre el lenguaje usado en la lectura. Por ejemplo, en la primera pregunta de la entrevista, preguntar a la clase ¿qué es lo que entienden por criterio y cómo lo aplican en el día a día? De esta manera, vamos a comenzar a darle uso a las palabras no sólo dentro del aula sino también fuera de ella así como conocer la capacidad lectora y de comprensión de cada estudiante como una forma de determinar cómo se pueden llevar a cabo las siguientes lecturas en próximas sesiones.

¹ Fuente: Joaquín Prats Cuevas, La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio, entrevista en periódico Escuela, Núm. 3.753, 21 de junio de 2007, disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf

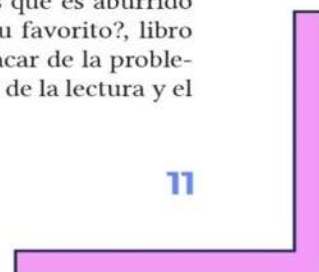


Incidencias:

Uno de los problemas más recurrentes que se presentó durante la práctica educativa, fue un serio problema de comprensión lectora. Este problema puede tener diversas causas según la edad y procedencia de cada estudiante. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes más grandes de edad debido a un cambio de escuela, reprobación o ausencia por uno o más años de su preparación académica, puede ser el abandono o la falta de hábitos que se relacionen con la lectura de cualquier contenido; a este problema, se suman otros tantos en el que también se ven involucrados el resto de los y las compañeras que van acorde al grado y edad escolar, entre las que podemos destacar una falta de interés de madres, padres y tutores hacia el hábito de la lectura², una exposición prolongada a las pantallas (ya sea en televisión, computadora o celular), que no permite generar interacción con otras personas y genera una falta de interés de los acontecimientos y las relaciones sociales.

Si no hay una buena relación lectora, no hay un buen desempeño en la escritura (hablando desde mi experiencia personal) y pude notar, cómo otro de los problemas más comunes en el aula, era la escritura, es decir, escribir con fluidez y claridad. Algunas alternativas para po-

² En otra materia, ejecuté una dinámica en la comencé a hacer una encuesta sobre los hábitos de lectura con preguntas como: ¿te gusta leer?, ¿piensas que es aburrido o divertido?, ¿cuántos libros lees al año?, ¿qué género literario es tu favorito?, libro favorito, ¿cuántas personas leen en tu casa? etc. Es importante destacar de la problemática de madres, padres y tutores sobre el desinterés hacia el hábito de la lectura y el poco fomento que se le da, al seguir pensando que leer es aburrido.





der reducir estos problemas, puede ser con actividades adicionales que involucren ejercicios de caligrafía y la lectura de breves fragmentos literarios en las llamadas “pausas activas”.³

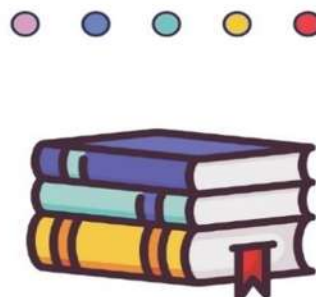
Materiales adicionales:

Esta pequeña guía es sólo una base de la forma en la que puedes ir llevando a cabo tu clase de Historia, pero puede ser implementada con exposiciones de autoría propia, más lluvia de ideas, mapas conceptuales o vídeos de Internet que te puedan apoyar en esta primera sesión.

3 En realidad, las pausas activas se encuentran encaminadas a realizar un poco de ejercicios o estiramientos para salir un poco de la rutina que lleva la escuela y el trabajo, pero los ejercicios de caligrafía o las lecturas de fragmentos literarios pueden ser realizados según la comodidad de las y los estudiantes. SuperEdu, “Pausas activas- La Nueva Escuela Mexicana”, Disponible en: <https://superedu.com.mx/noticias/pausas-activas-sep/>

TEMA 2

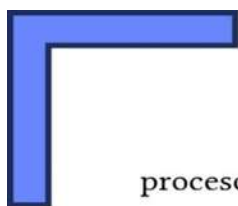
Aprendamos sobre Educación Popular



Los orígenes de esta corriente de pensamiento, los encontramos en los años 60, sobre todo en las aportaciones del educador brasileño Paulo Freire y en la experiencia de una multitud de organizaciones, principalmente latinoamericanas.

Como parte de una contestación a una realidad de injusticia y desigualdad, su preocupación consistió en ir construyendo con y desde los sectores populares, y sobre la experiencia y la práctica, herramientas educativas que les permitieran a éstos sectores participar, organizarse y transformar su realidad concreta y mejorar sus vidas. El objetivo último de la educación popular es contribuir a la construcción de una democracia sustantiva, real (no sólo formal), en la que todas las personas y pueblos tengan la capacidad y posibilidad efectivas de participar en condiciones de equidad, impulsando cambios sociales a favor del desarrollo y de un mundo más justo, solidario y cooperativo, y en mejor armonía con la naturaleza.

La Educación Popular es un enfoque filosófico y pedagógico, que entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos participantes en



procesos de formación. Parte de la autoconciencia y comprensión de los participantes, los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una práctica orientada a la transformación de la realidad.

De esta forma, la educación se entiende como un proceso transformador en el que las propias personas participantes son los actores fundamentales. El proceso transformador se retroalimenta y redefine continuamente, en la medida que se avanza en el proceso de transformación:

- “Leer”, reconocer críticamente la realidad y la propia práctica (personal y social).
- “Desaprender”, deconstruir viejas prácticas y construir nuevas formas de actuar, tanto en lo personal como en la realidad social.

Algunas características de la educación popular son las siguientes:

- A) Diversidad de corrientes de pensamiento (humanismo, materialismo histórico, etc.)
- B) La producción de nuevos instrumentos metodológicos y didácticos adecuados a los objetivos y la realidad de las personas a las que se dirige (por lo tanto, es un modelo educativo inacabado que nos permite modificar según las necesidades).
- C) La orientación consciente y permanente de su práctica educativa hacia el reforzamiento de los procesos organizativos de los sectores populares, y su contribución al desarrollo de nuevas formas organizativas (comunitarias, cooperativas, sindicales, etc.)



- D) La afirmación de la dimensión político-pedagógica de su intervención educativa: Secundaria Popular Carrillo Puerto.

Realiza un esquema en el que relaciones la Educación Popular con tu Escuela Secundaria y qué cosas nuevas aprendiste con esta lectura.



Fundación y primeros años de la Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia, un proyecto de educación al alcance de todos y todas.

Hay un término mediante el cual Paulo Freire comenzó a hacer una crítica desde la segunda mitad del siglo pasado hacia la educación que se brindaba en las escuelas y ése es “educación bancaria”⁴ tal como su nombre lo dice, el docente “deposita” una cierta cantidad de conocimientos en el estudiante y no hay una reflexión al respecto. De esta manera, Freire en *La pedagogía del Oprimido*, nos enseña cómo el sistema educativo está hecho para generar “buenos empleados” destinados a enriquecer a unos pocos, sin que se les dé la oportunidad de cambiar su destino ni el de su comunidad. Al usar palabras como el “opresor” y el “oprimido” podemos entender que la intención de Freire, es, ni más ni menos que construir una pedagogía al alcance de todos y en la que no se “depositen” los conocimientos, sino que se construyeran en comunidad.

⁴ En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia [...] cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos [...] Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, (México: Editorial Siglo XXI, 2005) P. 75



La década de los años 60 fue a nivel mundial un parteaguas de rebel-
día mundial en diversos aspectos del orden establecido: la Revolución
Cubana y el número de simpatizantes a la causa socialista⁵ en diversos
países latinoamericanos; el movimiento Hippie como exigencia social
a las guerras en Vietnam, el uso de la mini falda⁶, la pastilla anticon-
ceptiva y la liberación sexual, la música de protesta o de géneros
musicales que resultaban “escandalosos”; la militancia juvenil de
estudiantes por exigencias educativas, dando espacio a la visibiliza-
ción de los problemas, forma en la que ganaban cada vez más espacio
ante el ojo público donde antes no había voz; por mencionar algunos
de los grandes cambios de esta época.

Breves antecedentes de la Secundaria Popular

Morelia no fue la excepción en el período, las movilizaciones estudiantiles
y de profesores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidal-
go, se mantenían en constante labor; ya que, a causa de la explotación
demográfica a causa del crecimiento y desarrollo de la ciudad, muchos
adolescentes quedaban fuera del sistema educativo por falta de recur-
sos económicos y contactos para continuar con su instrucción escolar. La
educación primaria que se encargaba de alfabetizar, es decir, de enseñar
a leer y escribir, solía ser la única preparación de muchos y muchas mo-

⁵ El socialismo o cualquier ideología de izquierda eran tremendamente mal vistos por los gobiernos conservadores (que en ese momento ocupaban varias dictaduras latinoamericanas) por generar disturbios sociales en el “orden”.

⁶ Recordemos que la mujer educada para ser “ángel del hogar” y desarrollarse en el espacio privado como ama de casa y cuidadora de su familia, comienza a ganar territorio desde el espacio público, el cambio de ropa más conservadora a ropa y cortes de cabello “juvenil” o de “moda” llegan a considerarse como una “transgresión” a las buenas costumbres de la sociedad, especialmente con acciones venidas de las mujeres.



relianas, puesto que la educación secundaria resultaba ser un lujo por los gastos y la dificultad para entrar en alguna de las secundarias “públicas”⁷ disponibles en la ciudad, y ni hablar de los establecimientos privados, que resultaban aún más costosos que la educación en establecimientos públicos.

Fue tanta la necesidad de las madres, padres de familia para que sus hijos e hijas continuaran con su educación secundaria, que se acercaron a un grupo de estudiantes universitarios, miembros del Comité Universitario en Lucha y militantes activos, para que les dieran clase a sus hijos e hijas y no se quedaran sin estudiar. Surgen así las escuelitas de la calle, como una tarea educativa de protesta ante la falta de establecimientos y el poco apoyo por parte del gobierno para dar solución. A partir de 1974 surgen los dos primeros intentos de escuelitas de la calle⁸, que posteriormente se convierten en secundarias federales, pero el problema de los solicitantes para poder acceder a estos establecimientos siguieron siendo los mismos: examen de admisión, recomendaciones, cuotas, uniformes y útiles costosos fuera del alcance de los hijos e hijas de la clase trabajadora.

Hubo un tercer intento de escuelita de la calle, en el que se pretendía que no pasara el mismo problema de institucionalización y segregación como las dos escuelitas anteriores, así que el grupo de estudiantes universitarios pertenecientes al CUenL, decidió tomar las riendas de la

⁷ Desde la ficha para hacer examen de admisión, las cuotas escolares, los uniformes y los materiales que se les solicitaban a las madres, padres y tutores para el ingreso, era muy alto, además de la corrupción existente en los planteles para adquirir un lugar dentro de las secundarias federales

⁸ Armas Madrigal Erika, Educación Popular en Morelia. La fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto(1976-1985), Tesis de Maestría en Historia, (México: Instituto de investigaciones Históricas, 2022), P. 19.



escuelita y continuó dando clase en la calle, hasta que el entonces rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Genovevo Figueroa Zamudio, les otorgó un espacio ubicado en el tercer patio del Colegio de San Nicolás (mejor conocido como la Prepa 1) en donde anteriormente se encontraba la Facultad de Altos Estudios Melchor Ocampo. En este espacio se impartían clases de Filosofía, Historia, Físico-Matemáticas y Biología⁹ y que estaba a punto de ser desocupado para instalarse en Ciudad Universitaria¹⁰ gracias al proyecto de infraestructura creciente y los edificios recién construidos para destinar a cada escuela su propio espacio.

La colaboración y el trabajo constante y continuo de maestros y maestras voluntarias, de las y los estudiantes que han cursado su educación secundaria en “la popu” y que posteriormente regresan a retribuir un poco de lo que se recibieron en el espacio, es toda una experiencia y ejemplo de lo que el trabajo en comunidad puede hacer desde las adversidades que se presentan y el poco apoyo de quienes deberían hacerse cargo de que la educación se encontrara al alcance de las y los jóvenes en ese momento durante las décadas de su fundación hasta el presente.

⁹ Armas Madrigal Erika, *Educación Popular en Morelia. La fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto (1976-1985)*, Tesis de Maestría en Historia, (México: Instituto de investigaciones Históricas, 2022), P. 41.

¹⁰ Gerardo Sánchez (Coordinador), *La Universidad Michoacana y sus rectores*, (México: Instituto de Investigaciones Históricas de San Nicolás de Hidalgo-Cámara de Diputados LXIII Legislatura, 2017) P. 400.

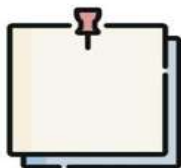


Actividades



Responde las siguientes preguntas en base a lo que has aprendido con este tema.

- 1.- ¿Qué opinas sobre la fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto?
- 2.- ¿Puedes mencionar algunas de las diferencias entre la Secundaria Popular y algunas otras secundarias en la ciudad que conozcas?
- 3.- ¿Te parece que es una escuela que apoya a la sociedad moreliana? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cómo relacionarías la educación popular en la Secundaria?
- 5.- Hagamos un dibujo con el que expliques a las personas qué es la educación popular y tu escuela.



Notas para docentes

Hablemos un poco de Paulo Freire, ¿quién fue y qué valor tiene en el ámbito educativo y social en América Latina? Hagamos además una contraparte: demos a conocer cómo fue la educación desde la verticalidad y cómo es que Paulo Freire hace aportaciones para una educación desde la horizontalidad. Podemos, además, hablar un poco de otros acontecimientos importantes en la década de los años 60s, como las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, por mencionar algunos ejemplos.

Incidencias:

Es posible que notemos que la clase muestre un poco de desinterés hacia el tema, ya que los y las estudiantes conocen muy poco o nada sobre la década de los años 60s y su importancia en la historia, así que sería importante hacer una pequeña recapitulación de manera informal, es decir, poder ubicarlos mediante algunos programas, películas o aspectos relevantes de la época. Procuremos contextualizar de manera informal para que puedan comprender y hacer aportaciones de lo que recuerden sobre comentarios de personas mayores o algún videojuego que relacionen con este período de la Historia.

Materiales adicionales:

Podemos hacer uso de alguna película o vídeo de Internet que nos permita situarnos en el tiempo y espacio que se abordan en esta sesión.



Del mismo modo, se puede hacer una práctica fotográfica en la que, mediante una serie de imágenes al azar (actuales y de diversas épocas) digan la primera palabra que se les viene a la mente y, una vez finalizada la dinámica, explicar el porqué de su palabra.

Hablar de Paulo Freire, en el caso de la Secundaria Popular, es de vital importancia para poder entender el contexto en el que se funda la Secundaria a causa de movimientos sociales de la época. Una manera más de ejemplificar la Educación Popular, es buscar las diferencias con otras instituciones educativas de nivel secundaria para que puedan analizar desde el contexto social de la fundación, cómo es que sigue funcionando el proyecto educativo en el que estudian.



¿Por qué es importante hablar de la construcción social del Patriarcado en los conflictos bélicos?

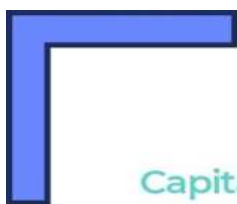
El patriarcado define a un sujeto hegemónico (varón, blanco, heterosexual, sin discapacidad) y cuanto más nos “alejamos” de tales características, más bajo en la jerarquía social nos coloca. Cuando no respondemos a lo que se espera de nosotras/os y nos distanciamos de la “norma social” del estereotipo de género en el que deberíamos encajar, el sistema patriarcal busca aleccionarnos, disciplinarnos, usando incluso la violencia física.

Existen ciertas reglas jurídicas, sociales y culturales que establecen categorías rígidas de masculino/hombre y femenino/mujer que son excluyentes de personas que no se identifican en, como las personas trans y/o intersex. Así como también, la noción de la heterosexualidad



impuesta ellas como norma, que establece una especie de jerarquía sexual. A esto lo llamamos, “binarismo de género” y “heteronormatividad”. Podríamos hablar de capitalismo heteropatriarcal como el sistema de organización política, social, económica y cultural que persigue y favorece la posición privilegiada de los hombres -entendida como ostentación y control del capital acumulado y de sus beneficios- y que se sustenta en el dominio y la explotación de las personas y del planeta, particularmente de las mujeres, de su trabajo y de sus cuerpos y en la vulneración de sus derechos, explotación que ejerce de manera diferencial en base a otros factores (etnia, edad, opción sexual, lugar de procedencia, etc.) y de acuerdo al contexto (en sentido amplio: momento histórico, territorio, cosmovisión y marco cultural) en el que se encuentre¹¹.

¹¹ Cuadernillo para reflexionar sobre la construcción de las masculinidades por El Ministerio Público Fiscal y la Procuración General de la Nación República de Argentina, 2020, P. 8-9.



Capitalismo

Es un sistema político, social y económico en el que grandes empresas y unas pocas personas acaudaladas controlan la propiedad, incluyendo los activos capitales (terrenos, fábricas, dinero, acciones de la bolsa, bonos). Para definir el capitalismo es necesario definir sus principios básicos, ya que no existe un consenso sobre su definición. Generalmente, el capitalismo se considera un sistema en el cual la propiedad privada desempeña un papel fundamental. Este es el primero de los principios básicos del capitalismo. Se incluyen también dentro de éstos la libertad de empresa y de elección, el interés propio como motivación dominante, la competencia, la importancia del sistema de precios o de mercado y un reducido papel del gobierno.

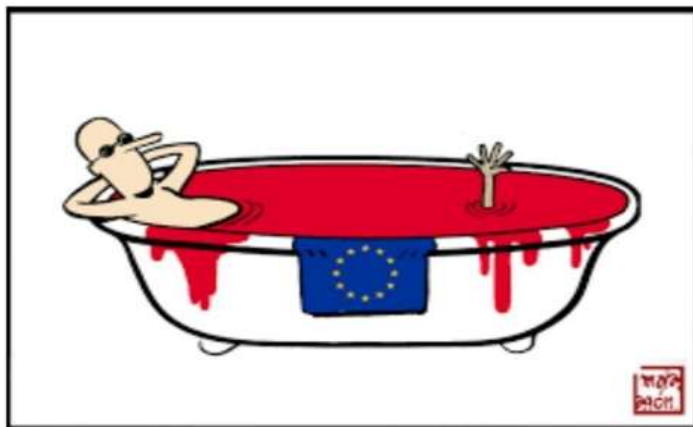
Patriarcado

Es un sistema de poder establecido con base a un modelo de dominación masculina. Se basa en la supremacía de los hombres y de lo masculino sobre la supuesta inferioridad y la desvalorización de las mujeres y de lo femenino. El patriarcado se plasma en la organización política, económica, religiosa y social. Es una estructura que influye tanto en hombres como en mujeres (por eso no tiene por qué parecerse extraño que las mujeres tengan comportamientos machistas) y que reproducimos en las instituciones, en el trabajo, en la casa, en la escuela, etc.

Para identificar y comprender su funcionamiento, cabe destacar su carácter contextual y dinámico, adquiriendo diversas formas en función del contexto. Así, muchas de sus prácticas y dinámicas, si se instalan y pasan a formar parte del imaginario común, de las creencias y pautas

culturales de un lugar, pueden llegar a un alto nivel de interiorización y apropiación social incluso a "naturalizarse" y considerarse inamovibles o pasar inadvertidas. Este fenómeno -además de estar impregnado, en nuestro caso, de cierto espíritu colonial- puede llevarnos, curiosamente, a que identifiquemos con mayor facilidad las prácticas patriarcales de otros contextos que las del propio -"en X país son más machistas que aquí"¹².

El patriarcado lo diseña todo, se encuentra presente en nuestra historia desde los tiempos bíblicos, aunque no siempre esto es tenido en cuenta desde la geopolítica actual. La presencia del patriarcado es total¹³, ya que diseña de alguna manera la mátrix en su totalidad, impactando y formateando al ser humano, incluida la manera en la que se organiza sociopolíticamente.



¹² Colectivo Feminista Las Tejedoras, Capitalismo heteropatriarcal en Glosario Pikara Magazine Online, disponible en: <https://glosario.pikaramagazine.com/glosario.php?lg=es&let=c&ter=capitalismo-heteropatriarcal>.

¹³ Damián Jacobovich, Geopolítica de América Latina y el mundo, en Nueva GeopolíticaBlog, disponible en: <http://nuevageopolitica.blogspot.com/2019/07/geopolitica-del-patriarcado.html>



¿Cuáles son las industrias más poderosas a nivel geopolítico? La industria armamentista, el narcotráfico y lo relacionado con la pornografía y el tráfico de personas. Todas las industrias surgidas, son en gran parte una consecuencia a la distorsión de lo masculino.

En la actualidad, la pseudodemocracia patriarcal es una de las ramas. La democracia funciona igual, tú eliges dentro de las posibilidades que el sistema te tolera, es decir, tú eliges entre los modelos que ellos quieren que tú elijas. Miremos el mundo y su modo organizacional, jerárquico más que igualitario.

Actividades

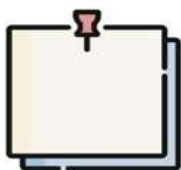


- 1.- ¿Puedes desarrollar el concepto de patriarcado desde la lucha de clases y el capitalismo?
- 2.- ¿Puedes dimensionar el alcance del patriarcado en los conflictos bélicos?
- 3.- ¿Cómo crees que las personas que están viviendo un conflicto bélico se vean afectadas?
- 4.- En relación al género, ¿logras identificar cómo el patriarcado afecta a hombres y mujeres? Desarrolla la manera en la que se ven afectadas las personas desde su género.
- 5.- ¿Has pensado en las consecuencias de la opresión del patriarcado sobre los hombres?
- 6.- Mediante una reflexión personal ¿Crees que las poblaciones que se ven afectadas por con-



fluctos bélicos tienen cambios en su económica, su política y su cultura? ¿Por qué?

7.- Realiza una lista de los conceptos que hayas aprendido con la lectura anterior, para que en un futuro la puedas utilizar en el desarrollo de un tema más ampliamente.

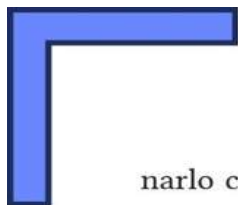


Notas para docentes

Sin importar que las planeaciones no vayan encaminadas desde la Educación Popular, hay algo que es de vital importancia siempre tener presente como docentes, y es el poder generar un panorama más amplio de la realidad del estudiante desde la conciencia crítica, y justo desde aquí, abordar cómo es que el patriarcado y el capitalismo determinan la realidad social, así como la forma en la que se determinan las funciones de roles de género y cómo se van construyendo o siguiendo estereotipos que no permiten muchas de las veces, tener este amplio panorama al que nos referimos al principio, sino que por el contrario, limita nuestras capacidades en diversos aspectos de la vida como individuos y como sociedad.

Incidencias:

Ya que son temáticas que probablemente los y las estudiantes no conocen y de los que no habían escuchado hablar, es importante relacio-



narlo con sucesos y ejemplos del día a día que permitan generar una relación de la clase con su realidad.

Materiales adicionales:

Se puede hacer una lluvia de ideas en el que los y las estudiantes destaquen algunas de las características que recuerdan sobre el patriarcado y el capitalismo, resolver dudas y ejemplificar. Podemos hacer uso de una sopa de letras o un crucigrama con pequeñas preguntas en base a la lectura, para que los y las estudiantes busquen las palabras clave en su cuadernillo.

TEMA 3

Formación de los Estados Nación: Antecedentes, Causas y Desarrollo



Conozcamos algunos conceptos que serán necesarios para nuestra sesión. ¿Conocías alguno de estos conceptos?

Burguesía	Proletariado
Clase social formada por los dueños de los medios de producción como fábricas, talleres y el campo.	Clase social constituida por personas que, al no poseer medios de producción, ofrecen su trabajo a cambio de un salario.
Revolución	Industrialización
Es un cambio social organizado, masivo, intenso, repentino y generalmente no exento de conflictos violentos para la alteración de un sistema político, gubernamental o político.	Se refiere a la producción de grandes proporciones y también alude al proceso mediante el cual una sociedad pasa de una economía agrícola a una economía industrializada.
Liberalismo	Renacimiento
Movimiento de amplia proyección (económica, política y filosófica) que defendía como idea esencial el desarrollo de la libertad personal individual como forma de conseguir un progreso en la sociedad.	Movimiento artístico, científico y filosófico europeo caracterizado por retomar la herencia griega y latina.



Humanismo	Absolutismo
Movimiento que propugnaba el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos.	Forma de gobierno del antiguo régimen por el que los gobernantes gozaban del poder único y absoluto.
Soberanía	Legalidad
Hace referencia al poder que tiene la nación sobre sí misma, esto es, el poder de los ciudadanos para decidir quién los gobierna.	Principio que hace referencia al sometimiento de los ciudadanos e instituciones públicas a las leyes vigentes.

La importancia del siglo XVIII ¹⁴

Dentro del desarrollo de la Historia Universal, el siglo XVIII es un eslabón muy importante de la cadena que nos permite entender cómo vivimos y qué relaciones económicas, sociales, culturales y políticas que establecemos en la actualidad. La Revolución Inglesa, La Independencia de las Trece Colonias norteamericanas y la Revolución Francesa, fueron los tres sucesos que marcaron el cambio en la historia del mundo a finales del siglo XVIII.

El nacimiento de la noción política de Estado, como la máxima autoridad que organiza y legisla la vida de los ciudadanos, surgió en esta época. Para entender su arribo es necesario comprender el declive de

¹⁴ García Díaz Daniela, *Aprendiendo todo sobre Historia 1, Educación Secundaria de Primer Grado* (México: Méndez Cortés Editores), 2018. P. 20-21.



los reyes absolutos y la comprensión de una nueva forma de administración política, económica y social. La existencia de la monarquía absoluta como forma de gobierno predominante en Europa por más de tres siglos obedeció a las necesidades que tenían los Estados de consolidarse en torno a una figura fuerte y reconocida que tenía la autoridad para crear leyes y administrar justicia, es decir, un rey o un monarca. Bajo la premisa de que el rey había sido designado por derecho divino, éste concentraba el poder en sus manos y cumplía al mismo tiempo las funciones legislativa, ejecutiva, administrativa y judicial.



Durante los siglos XVI y XVII, el Humanismo y el Renacimiento, transformaron gradualmente la sociedad, impulsando la fe en la razón y el progreso material de la mano con el desarrollo de las ciencias.



La figura del monarca absoluto, aquél elegido por mandato divino, destinado a ser líder y guía indiscutible de su pueblo, comenzó a perder terreno ante el surgimiento de nuevos valores y expectativas, entre las que destacan la libertad y los derechos humanos. De esta forma, surgieron en el panorama nuevas maneras de interpretar las relaciones de poder y su interacción con la realidad.

Después del humanismo, surge posteriormente la Ilustración, retomando del humanismo y el renacimiento los siguientes aspectos:

- El antropocentrismo o el reconocimiento del valor del hombre por su inteligencia.
- El individualismo y el valor del trabajo entendido como máxima virtud, basada en el esfuerzo por la superación individual.
- La idealización de la gloria, el prestigio y el poder material, manifestado en la conquista del mundo que le rodeaba, que lo volvía dueño de su realidad.
- El predominio de la razón y el libre pensamiento, además de una fuerte crítica al orden establecido.



Veamos un breve vídeo en el que podamos aprender a grandes rasgos la importancia del S. XVIII para la historia: Acontecimientos del Siglo XVIII.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LcV4izhelis>



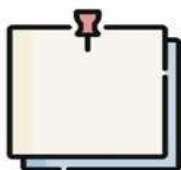
Trabajo en clase



Con base a la lectura anterior, el vídeo y las puntualizaciones de la profesora: Escribe los rasgos más importantes del siglo XVIII y cómo los podemos notar en la actualidad.

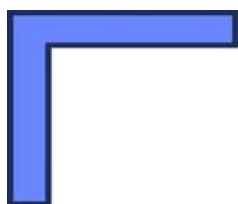
Del mismo modo, responde a las preguntas:

- 1.- ¿Cómo podemos identificar el patriarcado en este período?
- 2.- ¿Crees que hubo participación femenina durante este período de la Historia? Si, no ¿Por qué?
- 3.- ¿Cómo re interpretarías la participación de la mujer en este período? Es decir, ¿cómo te imaginas que fue?



Notas para docentes

Desde nuestra propia Enseñanza de la Historia en la educación básica, se nos ha enseñado que la Historia es lineal y tiene como punto de partida Europa, que América comienza a aparecer en el foco de la Historia hasta su “descubrimiento” y para aprender sobre la importancia del siglo XVIII en la Historia, podemos comenzar a hacer pequeños cambios en relación a esta Historia lineal. Hablemos paralelamente de la situación de Nueva España (México) en este punto de la Historia,



qué acontecimientos a la par de Europa suceden en las colonias españolas y portuguesas, que posteriormente forman América Latina y saber por qué estos acontecimientos, van a repercutir después en la Historia que ellos y ellas conocen un poco desde la Independencia, por ejemplo.

Incidencias:

Debido a que los conceptos que vamos a manejar en esta lectura se encuentran poco abordados desde la última temática de Historia en la primaria de nuestros y nuestras estudiantes, es de vital importancia que abordemos cada uno de los conceptos con el tiempo y las aportaciones que ellos y ellas mismas nos vayan ofreciendo desde sus participaciones, así como ejemplificar desde la realidad actual para que comprendan un poco mejor cada uno de los conceptos.

Materiales Adicionales:

En base al libro de texto gratuito de la materia de Historia, de la página 18 a la página 21, se pueden seleccionar diez acontecimientos que ellos y ellas consideran importantes en la Historia y que no se mencionaron en la lectura. Pueden desarrollar el por qué les llamó la atención cada uno de los acontecimientos y escuchar si conocían algo al respecto o lo aprendieron con su libro. Se pueden hacer retroalimentaciones grupales para conocer intereses y conocimientos en el grupo.

TEMA 4

El origen de las Trece Colonias Inglesas, su desarrollo y su independencia de Inglaterra



Las Trece Colonias Británicas¹⁵

Las trece colonias británicas fueron las posesiones coloniales de la corona británica en la costa este de América del Norte, fundadas entre los siglos XVI y XVII y que declararon su independencia en 1776 para fundar los Estados Unidos de América.

Las trece colonias británicas estaban comprendidas por los territorios coloniales de Massachusetts Bay, Nueva Hampshire, Rhode Island y las Plantaciones, Connecticut, Nueva York, Pensilvania, Nueva Jersey, Delaware, Maryland, Virginia, Carolina del Norte, Carolina del Sur y Georgia. Gran Bretaña había establecido colonias en América del Norte desde 1607, cuando en Virginia se creó la primera población sedentaria de colonos británicos.

La población colonial aumentó a lo largo del siglo XVII cuando se fundaron otras colonias del mismo origen, usualmente con autonomía en sus asuntos internos, pero atadas al control de Gran Bretaña. La población de origen europeo en las colonias era heterogénea. En los territorios de Norteamérica los inmigrantes ingleses -primeros inmi-

¹⁵ M. Hernández Laguna, Las Trece Colonias Británicas, en *Compendio sobre la Historia de la Civilización*. Disponible en: <https://www.lhistoria.com/estados-unidos/trece-colonias-britanicas>.



grantes- se unieron con inmigrantes escoceses, irlandeses, alemanes, flamencos y hugonotes franceses. A mediados del siglo XVII, Suecia y los países bajos habían creado pequeñas colonias en la costa norteamericana que, después pasaron a formar parte de las trece colonias cuando Inglaterra conquistó estos asentamientos poblacionales.

El incremento de la diversidad y la religión fue uno de los factores que marcó la época. Diversos grupos religiosos (cómo los católicos) que eran discriminados en su tierra natal (Inglaterra) se asentaron en territorios o provincias de las trece colonias, con el fin de continuar sus prácticas religiosas lejos de la corona británica. En el siglo XVIII estos asentamientos religiosos se fueron extendiendo a lo largo de la costa hasta las cercanías de los Montes Apalaches.



paintmaps.com

Fuente: Hakan Yetkin, Mapa Vectorial de Estados Unidos de América.



En los años 1770 ya habían sido creados varios centros pequeños de rango urbano que estaban en proceso de expansión y los cuales contaban con periódicos, tiendas, comerciantes y artesanos. Filadelfia, con 28.000 habitantes, era la ciudad más grande, seguidamente Nueva York, Boston, y Charleston. A diferencia de la mayor parte de las demás naciones, Estados Unidos nunca tuvo una aristocracia feudal de tipo europeo. En el período colonial la tierra fue abundante, la mano de obra escasa y todo aquel que era considerado hombre libre tenía la oportunidad de alcanzar una independencia económica.

Las trece colonias británicas contaban con su propio sistema de gobierno representativo, que hasta cierto punto era autónomo y en algunos casos se permitió la participación electoral de los colonos. Pero la mayoría de los gobernadores coloniales eran designados directamente por la monarquía británica. El voto estaba restringido a los terratenientes varones blancos, pero gran parte de los hombres blancos tenían propiedades suficientes para votar. Los agricultores blancos independientes que eran dueños de su propia tierra, tuvieron la potestad para votar por sus respectivos gobiernos locales y provinciales. El parlamento británico tenía jurisdicción para dictar leyes que debían ser aplicadas por las colonias británicas en América, sin que estas tuvieran voz o representación en este organismo. Esto de hecho fue uno de los factores detonantes de la Revolución Americana, cuando se promulgaron una serie de desde el parlamento británico leyes que establecían impuestos y obligaciones a las colonias norteamericanas.



Fuente: César Parchas, La Independencia de Los Estados Unidos.
Esquemas y mapas conceptuales de Historia.

Causas de la Independencia de las Trece Colonias

El origen de las causas que llevó a estas 13 colonias a buscar la independencia lo podemos encontrar en la Guerra de los 7 años. En este conflicto los franceses y los ingleses se enfrentaron debido a una serie de tensiones que habían sucedido en Europa. Pero la extensión de esta guerra fue tan amplia que acabó llegando a las posesiones americanas, produciendo una guerra por los territorios más prósperos del continente americano.

La victoria fue para Reino Unido pero el coste económico fue enorme para el país británico, por lo que entró en una crisis económica. Para solucionarlo, los ingleses aumentaron los impuestos en las 13 colonias, especialmente en las del norte, lo cual no fue bien visto por la población quienes ya habían ayudado a los británicos de forma económica



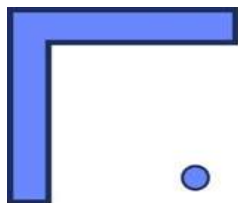
a lo largo del conflicto. Algunos de los nuevos impuestos eran totalmente injustos para los colonos como por ejemplo los que afectaban al azúcar y al té, provocando una auténtica reacción en toda la zona.

En este momento de gran crispación sucedió la masacre de Boston, en el que las tropas británicas situadas en Boston mataron a un pequeño número de colonos. Estas muertes hicieron que comenzara la Guerra de Independencia de los Estados Unidos, la cual llevaría a la independencia de las 13 colonias.

Por todo esto podemos hablar sobre las siguientes causas de la independencia de las Trece Colonias:

- La ayuda de las 13 colonias durante la Guerra de los 7 años no fue recompensada por los británicos.
- Los nuevos impuestos creados después de la guerra.
- La lejanía de las 13 colonias respecto a Reino Unido había creado una gran autonomía comercial, la cual quedaba afectada por los impuestos posteriores a la guerra.
- El pensamiento de los ilustrados, quienes hablaban de la igualdad y la libertad, era muy bien visto en las colonias americanas.
- Reino Unido tenía muchos enemigos en Europa, los cuales ayudaron a las 13 colonias en su independencia.
- La masacre de Boston y otros eventos semejantes aumentó la tensión entre las colonias y Reino Unido.

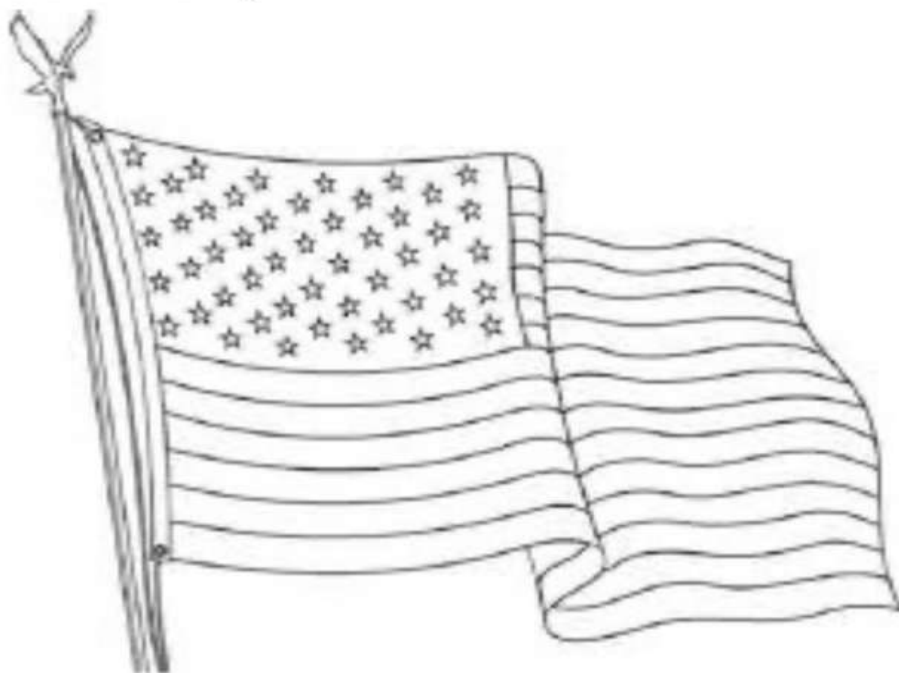




- La relación entre las 13 colonias había creado un espíritu de compañerismo, contrario a la sensación de lejanía que tenían con los ingleses.

Consecuencia de la Independencia de las Trece Colonias

Para concluir esta lección sobre las causas y consecuencias de la independencia de las 13 colonias debemos hablar sobre cómo afectó el fin de la guerra al mundo de la época y a los años posteriores. En 1783 la guerra de Independencia de los Estados Unidos terminó, siendo las 13 colonias las grandes vencedoras del conflicto. Las colonias se independizaron del Reino Unido y cambiaron su nombre a Estados Unidos, naciendo un nuevo país.





Todo esto trajo consigo una gran cantidad de consecuencias, entre las que podemos encontrar las siguientes:

- Se creó la primera Constitución de la historia, la cual influenciará en varias independencias posteriores como la francesa.
- Fue la primera revolución liberal que funcionó, lo cual abrió la puerta a otras colonias para intentar su independencia.
- La burguesía tomaba el puesto de liderazgo de la sociedad, siendo un sistema político muy diferente al tradicional.
- Estados Unidos dejaba de ver su comercio bloqueado por Reino Unido, convirtiéndose en un importante socio comercial para los estados europeos.
- Gran Bretaña perdió otros territorios además de Estados Unidos debido a los acuerdos para finalizar la guerra, dando fin con ello al primer Imperio británico.
- Primera descolonización de la historia. Fue el primer ejemplo de la división de poderes de Montesquieu.



Veamos el siguiente vídeo titulado: El desplazamiento de la población indígena en Estados Unidos de América desde la canción “Indians” de Antrax.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=G-MgxBsQKgA&t=692s>



Notas para docentes

Seguir haciendo una historia paralela en relación al acontecimiento por ver y lo que estaba sucediendo en las Trece Colonias, permite que los y las estudiantes puedan ubicarse un poco mejor en el tiempo y espacio.

Incidencias:

Uno de los problemas recurrentes en las clases es la falta de atención, la poca comprensión lectora y por supuesto, la falta de interés. Hagamos énfasis en la importancia de este acontecimiento para la Nueva España, para que puedan relacionar los sucesos no mediante fechas y efemérides, sino para que puedan relacionar los acontecimientos y puedan entender un poco mejor su realidad.

Materiales Adicionales:

Sigamos insistiendo en el juego de los roles de género en cada época, para que puedan ir contextualizando la historia y la falta de personajes femeninos en la misma.

Con el mapa de Norteamérica que se encuentra en la lectura, pongamos a colorear lo correspondiente a las Trece Colonias Inglesas para que dimensionen la extensión de territorio que posteriormente se fue expandiendo, teniendo como consecuencia el desplazamiento de pueblos indígenas y el exterminio de muchos.

TEMA 5

La Revolución Francesa



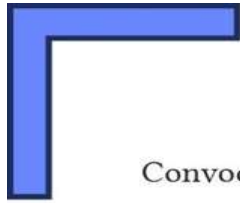
Antecedentes y desarrollo

La sociedad francesa de los siglos XVII y XVIII, estaba compuesta por tres Estados o estamentos: la nobleza, la iglesia y la población en general (conocido como Tercer Estado). Los dos primeros, eran los Estados más cercanos al rey, llevaban una vida ostentosa y contacto directo con el resto de la sociedad. El tercer Estado estaba constituido por la burguesía, el proletariado, los artesanos y los campesinos.

En las décadas previas a la revolución, la nobleza se adjudicó grandes cantidades de tierra pertenecientes a los campesinos. Este hecho produjo constantes levantamientos a partir de 1750. La burguesía tomó



las ideas de los enciclopedistas para exigir al gobierno el establecimiento de una monarquía constitucional, en la que pudieran tener acceso y participación en las decisiones de gobierno. Los campesinos por su parte, pedían que se redujeran los privilegios de la nobleza y que se les devolvieran las tierras.



Convocaron entonces, una Asamblea que representara los tres Estados con la intención de llegar a un acuerdo, pero las diferencias evitaron que se lograra y, tras la declaración del tercer Estado para conformar una asamblea constituyente y elaborar una constitución, la población se levantó en armas y tomó la Bastilla, emblema del poder absolutista.

Lo importante a resaltar en esta etapa, es la brillantez de los postulados y la forma en la que son planteados: la tradicional consigna que identifica al movimiento francés, libertad, igualdad y fraternidad, se ven plasmados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, documento inspirado de la Declaración de Independencia de Estados Unidos, en el que se plantean los principios imprescindibles que le corresponden a todos los seres humanos: respeto a la persona, igualdad jurídica, derecho a la libertad y el derecho que tiene cualquier pueblo a la insurrección cuando se viera oprimido.

Poco a poco los movimientos rebeldes crecieron y el pueblo se apoderó de las propiedades de la nobleza, que abandonó Francia para exiliarse en el extranjero.

Al poco tiempo se aprobó una constitución que erradicaba los privilegios anteriores. El poder legislativo quedó representado por ciudadanos que tenían voz y voto y el poder ejecutivo quedó en manos del rey.

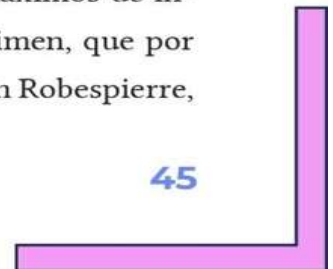




Para darle validez a la constitución, se organizó la Asamblea legislativa, mientras que en secreto, el rey Luis XVI pactaba con Austria y Prusia y permitía que sus ejércitos le declararan la guerra al movimiento revolucionario francés. La traición del rey, le valió ser ejecutado en la guillotina y con ello, inició una nueva etapa conocida como la Convención republicana. Durante esta etapa, sobresalieron dos sectores políticos surgidos en el seno de la gesta armada:

- **Los jacobinos:** representaban a la pequeña burguesía y al resto del pueblo. Defendían posturas muy radicales como la eliminación total de la monarquía y el establecimiento de una república con participación abierta de todos los ciudadanos.
- **Los girondinos:** agrupaban a la alta burguesía (empresarios y comerciantes) y los revolucionarios pensadores moderados. Pretendían pactar con la nobleza para regresar a la normalidad, sin permitir el voto abierto por miedo a cómo reaccionaría el pueblo.

Si bien es cierto que los girondinos lograron imponer su visión de gobierno mediante la Constitución de 1791, la permisividad de Luis XVI ante la invasión de las potencias europeas en contra de la revolución, le otorgó un impulso extra al grupo jacobino, que terminó imponiéndose para establecer la república francesa y mandar al rey a la guillotina. A partir de entonces, el gobierno jacobino tomó disposiciones muy radicales en las que se llevaron a cabo el reparto de tierras, se otorgó el sufragio universal y el establecimiento de precios máximos de insumos; sin embargo, aun existían opositores a este régimen, que por miedo a perder el poder y bajo el liderazgo de Maximilien Robespierre,





se transformó en una dictadura que comenzó con la persecución implacable en contra de sus enemigos, la mayoría de ellos culpados con pruebas falsas que conducían a la muerte por guillotina. Miles de ciudadanos franceses murieron en el proceso. A este período se le conoce como terror revolucionario.



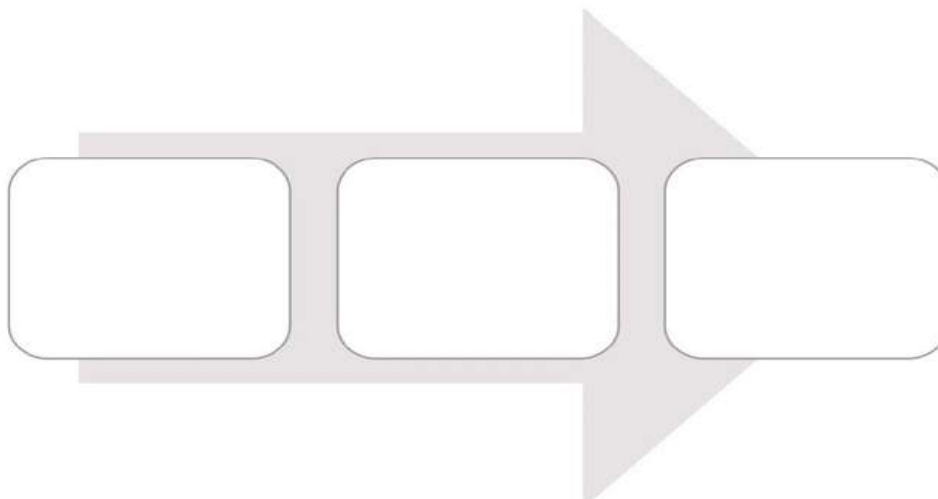
Veamos una película que ejemplifique cómo vivía la nobleza francesa y cómo vivía el resto de la población: *Ridicule*

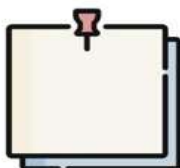
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=BkeRJLdXHnE>

Actividades



Rescatemos las ideas principales de la Revolución Francesa mediante un esquema de información en el que puedas plasmar los datos que te resultaron interesantes en relación a la película “*Ridicule*” y la lectura anterior.





Notas para docentes

La revolución francesa es uno de los acontecimientos más significativos como ejemplo de levantamiento hacia gobiernos opresores. Tratemos siempre de ejemplificar desde la realidad y el presente de nuestros, nuestras estudiantes para que comprendan la magnitud de los acontecimientos históricos.

Incidencias:

Tratemos de realizar lecturas grupales, pero haciendo las pausas necesarias para ir puntualizando algunos aspectos que no vienen en la lectura, de este modo, se cansarán menos y pondrán un poco más de atención.

Materiales adicionales:

En caso de no ser posible descargar la película “Ridicule” traducida al español, se puede hacer uso de la película “María Antonieta” disponible en Youtube y otras plataformas para ejemplificar cómo es que la nobleza y las clases altas en Francia, y, para ejemplificar al resto de la población, con un pequeño fragmento de la película “El Perfume”, de tal manera que los y las estudiantes pueden determinar las injusticias y los motivos que llevaron a los franceses a comenzar con una revolución.

De igual manera, tratemos de repasar lo aprendido mediante una historieta o cuento en el que puedan representarse como sujetos activos dentro de la historia en este acontecimiento, ¿qué hubiera decidido ser después de la revolución, Jacobino o Jirondino? ¿por qué?

TEMA 6

Los roles de género en la Historia



Todas las sociedades se estructuran y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual de los individuos que la conforman, la cual determina también el destino de las personas, atribuyéndoles ciertas características y significados a las acciones que unas y otros deberán desempeñar –o se espera que desempeñen–, y que se han construido socialmente.

¿Qué es una construcción social?

La construcción social hace referencia a que los fenómenos sociales ocurren en el ámbito de una sociedad determinada y son aceptados como naturales a ella; pero sin embargo son producto de esa cultura, como invención de la misma, que lleva a quienes la integran a tener una mirada de la realidad similar a quienes comparten esa cultura que aparece como incuestionable, aunque éticamente no habría inconvenientes de que no fuera así. Tanto es así que esas interpretaciones de la realidad van cambiando y eso permite que las ideas, creencias y las instituciones que de ella se derivan puedan también ir modificándose.



Los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc., es decir, el rol productivo; y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera (rol reproductivo).

El concepto sexo se refiere a las diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres; son características con las que se nace, universales e inmodificables. En cambio, el género es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, que se construye en cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual. De aquí surgen los conceptos de masculinidad y feminidad, los cuales determinan el comportamiento, las funciones, las oportunidades, la valoración y las relaciones entre mujeres y hombres. Es decir, el género responde a construcciones socioculturales susceptibles de modificarse dado que han sido aprendidas. En consecuencia, el sexo es biológico y el género se elabora socialmente, de manera que ser biológicamente diferente no implica ser socialmente desigual.

Estereotipos

Un estereotipo es un prejuicio o creencia ampliamente aceptado sobre una persona o sobre un grupo, que suele ser una simplificación excesiva y no siempre es preciso. Los estereotipos acerca del género pueden hacer que se trate de manera desigual e injusta a otras personas por su género. Esto se llama “sexismo”.





Hay cuatro tipos de estereotipos de género básicos:

- Características de la personalidad: por ejemplo, usualmente se espera que las mujeres sean complacientes y emocionales, y que los hombres sean seguros y agresivos.
- Comportamientos domésticos: por ejemplo, algunas personas esperan que las mujeres se encarguen de lxs niñxs, cocinen y limpien la casa, mientras que los hombres se encargan de las finanzas, del automóvil y de las reparaciones.
- Ocupaciones: algunas personas asumen rápidamente que lxs profesorxs y enfermeras son mujeres, mientras que quienes se dedican a la medicina, a la ingeniería o a volar aviones son hombres.
- Aspecto físico: por ejemplo, se espera que las mujeres sean delgadas y elegantes, mientras que se espera que los hombres sean altos y musculosos. También se espera que los hombres y las mujeres se vistan y se arreglen de forma estereotipada según su género (los hombres con pantalones y pelo corto, y las mujeres con vestidos y maquillaje).

La hiperfeminidad es la exageración de los estereotipos de comportamiento que se consideran femeninos. Las personas hiperfemeninas exageran las características de lo que creen que es femenino. Esto puede incluir comportamientos pasivos, ingenuos, de inocencia sexual, suaves, coquetos, delicados, maternales y complacientes.



La hipermasculinidad es la exageración de los estereotipos de comportamiento que se consideran masculinos. Las personas hipermasculinas exageran las características de lo que creen que es masculino. Creen que deben competir con otros hombres y dominar a las personas femeninas con comportamientos agresivos y astutos, tener mucha experiencia sexual, ser poco sensibles, físicamente imponentes, ambiciosos y exigentes.

La masculinidad

La masculinidad es un concepto relacional, ya que existe sólo en contraste con la feminidad, se trata además, de un concepto moderno, no ha existido desde siempre ni en todas las culturas. Es un conjunto de significados, siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones, con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo. La masculinidad no es estática ni atemporal, es histórica.

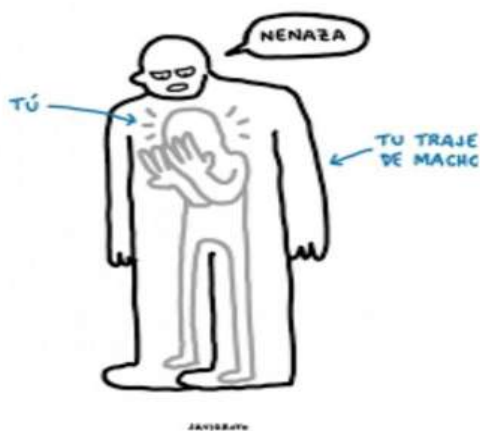
El término *masculinidades* refiere los atributos, valores, comportamientos y conductas que los hombres construyen para sí y en sus relaciones, en una determinada sociedad y cultura. Por ello se enuncia en plural y entraña un carácter sociocultural en contraposición a la idea de la masculinidad como virilidad y hombría natural carac-

Nacen como una respuesta democrática y progresista, hecha por diferentes grupos de hombres organizados. La definición de la nueva masculinidad se construye como una respuesta a la masculinidad tradicional.

Hoy en día, cada vez más hombres han decidido vivir una relación de igualdad con sus parejas y realizan diferentes

terizada por el machismo, la homofobia, la misoginia y la violencia contra las mujeres.

Este tipo de masculinidad conlleva a una posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres. Se ve al hombre exitoso, atractivo, seguro y capaz de dominar cualquier tipo de situación. Al ser un modelo exitoso, los hombres lo reproducen, ya que legitima su poder a través de organizaciones sociales y la propia cultura.



actividades que les permiten participar corresponsablemente en las tareas del hogar y en el cuidado de las hijas e hijos.

Una de las características más importantes de este movimiento es el reconocimiento de que el patriarcado, como origen de una sociedad marcada por las injusticias y las desigualdades, sitúa a los hombres en una situación de ventaja por el hecho de serlo, por lo que plantean y reivindican “estar dispuestos a perder privilegios para ganar en igualdad, desde el convencimiento de que con el cambio ganamos”.



Principales características:

- Ser hombre significa rechazar todo aquello que sea femenino.
- Ser importante, a mayor estatus, mayor poder y por ello más masculino, es así como el modelo de masculinidad hegemónica valora el hecho de ser hombre.
- El riesgo y la agresividad son sinónimos de la masculinidad.
- Ser duro como el roble, no mostrar sentimientos.

El movimiento de hombres por la igualdad establece:

- El compromiso con el cambio personal (expresión de afectos, gestión de la frustración, vivencia de la sexualidad, luchar contra la homofobia).
- La lucha activa contra la violencia hacia las mujeres y la discriminación por razones de género.
- Asumir de forma igualitaria la responsabilidad en el cuidado de las personas.
- El apoyo, impulso y visibilización de modelos positivos de masculinidad (hombres cuidadores, pacíficos, sensibles).
- El compromiso con el cambio en el ámbito público (generar una masa crítica de hombres a favor de la igualdad, defender estrategias de conciliación, renunciar a espacios de poder para que sean ocupados por mujeres, propuesta de cambios legislativos).



Notas para docentes

El punto medular de este cuadernillo es comprender por qué es importante trabajar las masculinidades en la Enseñanza de la Historia, por lo tanto, es necesario hacer las diferenciaciones que en la Historia, han ido determinando el comportamiento según los roles de género, generando nuevas construcciones sociales y tal vez, los estereotipos a seguir. Por lo tanto, demos la oportunidad de que, desde sus conocimientos previos, determinen qué es lo que se les ha enseñado a ellos y ellas y cómo es que quieren continuar, es decir, si desean continuar con la educación que se les ha brindado al respecto, o si desean ir deconstruyendo su forma de pensar y actuar según los contenidos que hemos visto hasta este punto.

Incidencias:

La resistencia hacia lo desconocido o hacia lo incómodo desde los privilegios de género pueden hacerse presentes desde diversos comportamientos como: falta de interés, ofensas hacia los temas que se están viendo, ofensa hacia su forma de comportarse, etc. Tratemos de que los y las estudiantes puedan expresar qué es lo que piensan sobre estos temas y cómo lo pueden argumentar, creando discusiones grupales que les permitan escuchar diversos puntos de vista.



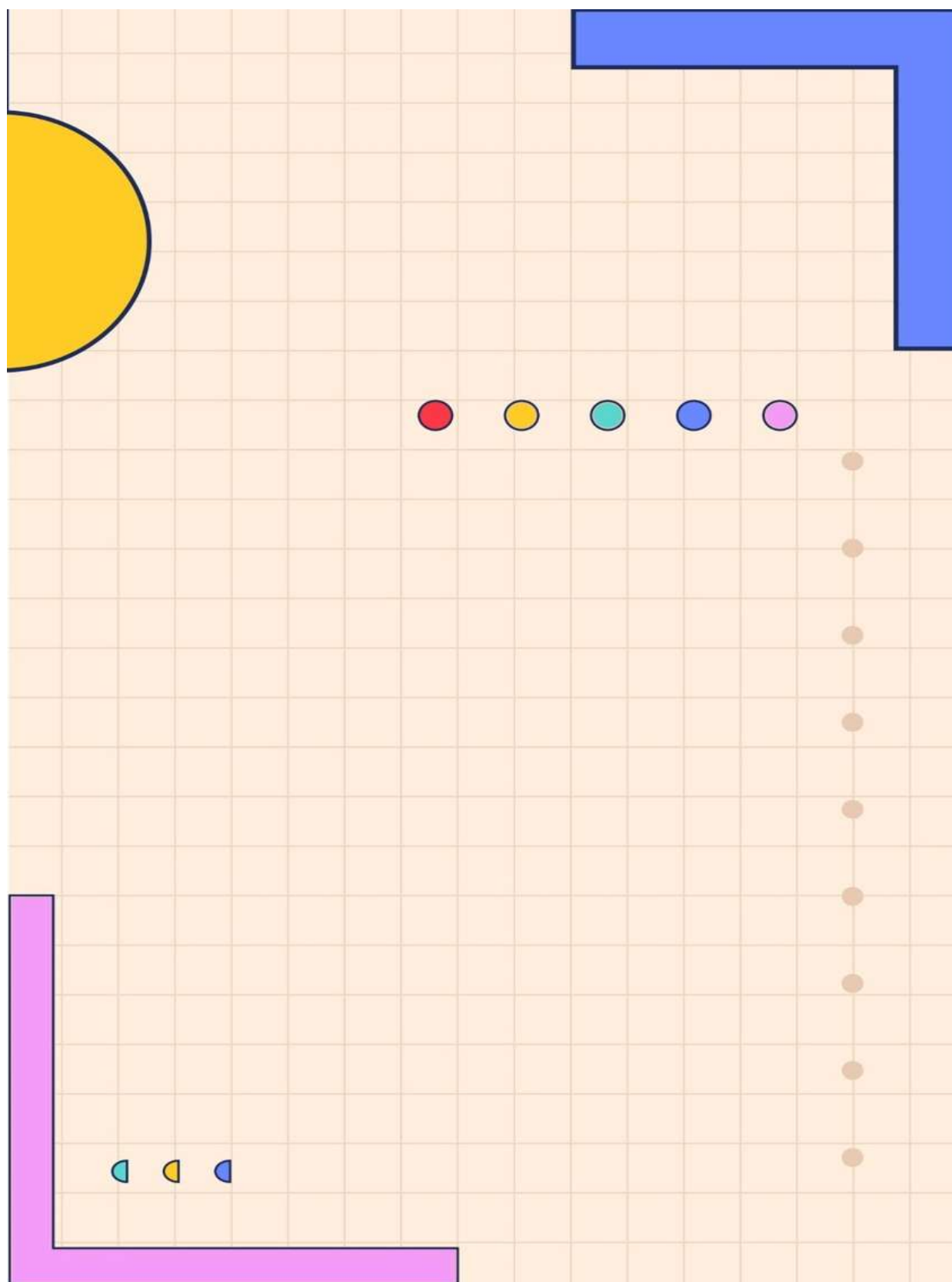
Materiales adicionales:

Trabajar las construcciones sociales desde diferentes generaciones es de vital importancia para diferenciar y comprender cómo es que van cambiando estas mismas construcciones según las necesidades del entonces presente. Por lo tanto, una de las actividades recomendadas es la elaboración de una entrevista de la tercera edad, un adulto joven y un compañero de su misma edad para que le puedan preguntar sobre actividades obligadas a hacer, las permitidas y las prohibidas, así como los juegos y los planes que tenían estas personas en una misma edad para que, desde las diferencias generacionales podamos identificar la necesidad de cambios en relación a las actividades en función de roles de género.

La elaboración de un collage en equipos, la que puedan ejemplificar qué son los roles de género, los estereotipos, la masculinidad tradicional y la “nueva” masculinidad, es una idea que les permite expresarse sin tener que escribir o leer demasiado.

La elaboración de un libro-casa, cumple la misma función desde la idea de entrar a su pensamiento desde dibujos, frases o ejemplos que quieran poner sobre lo aprendido.

Del mismo modo, la elaboración de exposiciones de elaboración por parte del docente, preguntas para responder desde una sopa de letras o un crucigrama, pueden ser muy buenas opciones para repasar lo que se ha visto hasta este momento.



CAPÍTULO IV: Las masculinidades y “otras” masculinidades en la Enseñanza de la Historia. Análisis de la práctica y la experiencia educativa en el espacio escolar de la Secundaria

Cada año escolar es una nueva oportunidad para conocernos como docentes desde las diversas experiencias, gracias a las diferentes comunidades estudiantiles con las que podemos trabajar. Podemos laborar en una misma escuela, siempre un mismo grado y tal vez las mismas materias, pero la forma en la que avanza la clase y los conocimientos que se generen en el espacio escolar, depende totalmente de los y las estudiantes con las que nos encontremos trabajando. Por lo tanto, cada año escolar es una nueva oportunidad para generar experiencia que pueda servir en situaciones que se presenten en el futuro.

En este último capítulo, vamos a analizar la experiencia de la práctica docente desde la planeación por sesiones destinada al proyecto de investigación referido a las masculinidades y las “nuevas” masculinidades desde la Enseñanza de la Historia, así mismo, la aplicación del programa elaborado con el material que se diseñó especialmente para la práctica, los contratiempos que se dieron en el camino por cuestiones ajenas a la docente, las complicaciones que fueron surgiendo en el espacio escolar y finalmente, las conclusiones a las que se llegó como parte de los resultados finales.

El espacio en el que se llevó a cabo la práctica de la propuesta didáctica para la integración de las “nuevas” masculinidades desde la Enseñanza de la Historia fue la Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia por ser una escuela de carácter social en la que el proyecto de educación popular que se implementó desde la fundación de la misma escuela, sigue vigente hoy en día. Hemos mencionado con anterioridad algunas de las características que hacen de esta

secundaria, un espacio educativo distinto a otras instituciones de la ciudad, pero una de las más interesantes desde el punto de vista personal de su servidora es la cantidad de razones que llevan a los madres, padres y tutores a inscribir a los y las estudiantes a esta escuela, además de los núcleos familiares y sociales de donde proviene cada estudiante, ya que la forma en la que socializa dentro del espacio escolar, las opiniones, los gustos y la personalidad que cada uno/una trae consigo, es finalmente un reflejo del núcleo del que proviene.

Este reflejo del que hablo se ve replicado mediante distintas expresiones: la forma de hablar, de platicar con las y los compañeros, emitiendo las opiniones sobre la clase, mostrando inquietud o aburrimiento, creando desorden dentro del aula o absortos en su propio pensamiento. Una de las razones por las que decidí trabajar masculinidades y “nuevas” masculinidades, fue justamente por la experiencia de otros años escolares en los que, las “bromas”, la violencia que se ejercía tanto física como verbalmente, emitía no solo burlarse de los compañeros, sino herir su ego o disminuir su masculinidad desde comentarios no sólo hacia su persona, sino a personajes femeninos dentro de su familia tratando de generar un conflicto para “defender” esta masculinidad.

La forma en la que los y las profesoras manejan este tipo de conflictos dentro del aula, es totalmente distinto y depende totalmente de la mentalidad y la experiencia de cada docente. Se piensa a veces que ante la autoridad del profesor o la profesora se puede llegar a una solución, pero lamentablemente a veces como mediadores de conflicto, no resolvemos nada porque no sabemos cómo manejar este tipo de temas y sólo los pasamos de largo como un “ya pasará” que son “cosa de niños”.

Existe el conocimiento dentro de la escuela, de la perspectiva de género gracias a los contenidos que algunos materiales educativos tienen en el programa; pero abordar los conflictos

sociales y escolares que traen consigo los estereotipos derivados de los roles de género y por supuesto, la masculinidad y la feminidad en la escuela, debe manejarse con mayor amplitud, pues de esta manera se le invita al estudiante a reflexionar sobre lo que hasta el momento conoce de estereotipos, lo que conoce o relaciona con lo masculino y lo femenino y de qué manera la información que reciba le puede servir para reflexionar y decidir cómo quiere seguir actuando en relación con los temas una vez conocida otra perspectiva al respecto.

4.1. Los y las docentes de la secundaria popular Carrillo Puerto

Para que un proyecto educativo como la Secundaria Popular Carrillo Puerto siga funcionando, brindando educación a quien la solicite; es necesario contar con un grupo de trabajo compuesto de docentes que, en primer lugar, sean afines al proyecto de educación popular y conozcan un poco sobre la secundaria desde su fundación, para que entiendan el contexto en el que se trabaja desde entonces. Por otro lado, que tengan el compromiso de procurar que el funcionamiento siga de pie apoyando con trabajo docente voluntario y continuo, ya que, antes de aceptar ser colaboradores, se debe tener en cuenta que no es una experiencia pasajera y a la que se puede desertar al par de meses. Se requiere responsabilidad y paciencia para poder finalizar cada año escolar en tiempo y forma y no claudicar en el camino.

La comunidad docente de la Secundaria Popular Carrillo Puerto se encuentra dividida en los turnos matutinos y vespertinos. Para poder averiguar un poco sobre los motivos que les llevaron a dar clase en la secundaria, edades, formación, actividades adicionales y la forma en la que desarrollan los contenidos de cada materia que impartían, así como el manejo de grupo y cómo se

abordan temas desde un enfoque de género, fue necesario realizar un cuestionario digital¹⁰⁹ y algunas entrevistas presenciales con quienes tuve la oportunidad de coincidir en cuanto a los horarios de la escuela. Agradezco enormemente la colaboración que tuvieron en este proyecto de investigación, pues no sólo atendieron el cuestionario o entrevistas; también me dejaron observar sus clases para ver los contenidos de las clases de historia y la forma en la que abordan los temas, cómo manejaban los conflictos de grupo y compartir experiencias diversas relacionadas con la educación y la forma de cumplir con sus materias, por sus consejos y sus observaciones.

Los datos que se brindan a continuación se hacen con base en las 25 personas que se dieron el tiempo de contestar el cuestionario digital, quedando fuera de estas cifras algunos y algunas docentes que no pudieron acceder o a quienes se les complicó hacerlo en línea (cabe aclarar que de igual manera entablamos conversaciones presenciales pero que no se encuentran en la base de concentración de donde saqué los siguientes porcentajes). La edad de quienes colaboran ronda de los 22 a los 57 años (excluyendo las edades de los fundadores que aun dan clases en la secundaria) y son en su mayoría egresados o estudiantes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Hay quienes llegan a liberar su servicio social en la Secundaria, exalumnos y alumnas que tienen en vínculo y tratan de retribuir a la secundaria la educación que se les dio y, profesionistas con responsabilidad social y también, quienes llegan para generar experiencia docente como preparación previa hacia el mercado laboral (como fue al inicio mi caso).

Este grupo de colaboradores no sólo es diverso en cuanto a edades y las razones que les llevaron a trabajar ahí, sino también en la variedad de formaciones y actividades a las que se

¹⁰⁹ Cuestionario digital de autoría propia, hecho a los y las docentes de la Secundaria Popular Carrillo Puerto. Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/1zCXEYTCqZ7lxLlvmL66LVtlcf7LJAc7XhHanPUASLqQ/edit#responses>

dedican fuera del espacio escolar. El 25% de la comunidad docente es de estudiantes universitarios, de posgrado y doctorado; el 20 % se dedica a actividades administrativas y un 10% a la docencia. El resto de las y los docentes entrevistados se dedican a actividades diversas en servicios de la salud, ventas, fotografía y el hogar.

Dependiendo del perfil académica de cada docente, se seleccionan las materias en las que pueden dar clase y, debido a que la mayoría llegamos sin experiencia docente previa, es recomendable acercarse a quienes ya tienen más tiempo para recibir consejos sobre cómo planear las clases y sobre el manejo del grupo. Con el paso del tiempo, se va adquiriendo experiencia propia y mayor confianza para conducirse de manera más independiente.

La mayoría de las materias cuentan con el libro de texto gratuito basado en el Marco Curricular de la Educación Básica Mexicana¹¹⁰ en el que se incluyen las materias que se abordan dentro de la Secundaria bajo la libre cátedra de cada docente. Únicamente en las materias de vida saludable, Educación Artística o Inglés, se procura incluir temas y materiales que el o la docente a cargo crea conveniente por falta de herramientas digitales y de material adecuado para abordar estas asignaturas de manera óptima. En el caso de las demás materias como Español, Educación Cívica y Ética, Matemáticas, Historia y Biología, los libros de texto son la herramienta base de los y las docentes que trabajan estas clases.

Las respuestas en relación con la forma de llevar a cabo las clases desde el enfoque de género fue muy positivo, pues, en el caso de materias como Biología o Matemáticas, varias

¹¹⁰ Dirección General de Desarrollo Curricular, Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, en Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf.

docentes comentaron la importancia de hacerles saber los aportes que muchas mujeres han hecho a la ciencia más allá de los personajes de varones que vienen en los libros, además de hacerles saber cómo es que en ocasiones se llega a violentar a las mujeres desde el ambiente escolar y cómo podemos construir un pensamiento que permita un desarrollo humano pleno tanto a hombres como mujeres. La forma en la que cada docente aborda los temas es muy interesante debido a las formaciones que cada uno de ellos trae, pero siempre con la misma finalidad: enfatizar la igualdad de género y visibilizar las violencias y microviolencias que pasamos por alto¹¹¹, para trabajar desde una conciencia que permita construir el pensamiento por el propio bienestar de la comunidad estudiantil.

En relación con los roles de género, según las respuestas obtenidas mediante el cuestionario, queda muy clara la preocupación sobre cómo la educación estereotipa y desde un principio “etiqueta” a estudiantes por ser hombres o por ser mujeres desde el salón de clase para determinar el comportamiento y entendimiento dentro del aula. Además, se coincide en la necesidad de crear una horizontalidad mediante la que los y las estudiantes puedan expresarse en un ambiente de confianza por parte del o la docente a cargo. Del mismo modo, se trata de comprender los contextos sociales y familiares de procedencia de los y las estudiantes para poder buscar una solución a los conflictos que se susciten dentro del salón de la mejor manera.

En relación con el concepto de “masculinidad”, el desarrollo que le dan los y las docentes es muy amplio, siempre entendido desde la hegemonía, en el que enfatizan la necesidad de trabajar mucho más el concepto desde los roles de género para permitir que los comportamientos

¹¹¹ El conocimiento que cada docente tiene en referencia a la perspectiva de género se basa en la cantidad de cursos o experiencias que se tengan en el tema, pues no toda la platilla docente realiza por iniciativa propia cursos o talleres en perspectiva de género.

estereotipados de “lo masculino” no sean un punto de partida para el comportamiento de nuestros estudiantes varones, ya que, sin darse cuenta, les hace más daño que beneficio conducirse desde una conducta masculina hegemónica que desde luego, no les permite manifestar emociones, gustos o preferencias (en el vestir, musicales, artísticas, alimenticias, sexuales, etc) y les priva de disfrutar a plenitud la socialización dentro y fuera de clase sin la necesidad de constantemente “retar” o “manifestar” quién es más fuerte o más valiente y más bien, desenvolverse con mayor libertad, permitiendo un desarrollo humano más reflexivo sobre género y educación.

La definición que cada docente que apoyó contestando el cuestionario, brinda a esta investigación un enfoque más claro en cómo la necesidad de trabajar las masculinidades es fundamental para la educación y que, cada docente, desde su formación profesional, trata de poner su granito de arena en el proceso:

Por tradición y cultura, son estos patrones, cánones y aptitudes que se atribuyen al género masculino y que engloban una serie de características como dominación, agresividad, fortaleza, entre otras, que marcan el comportamiento de los hombres cisgénero. Ahora veo que poco a poco se está reestructurando este concepto y se está buscando romper con limitantes y permitir una masculinidad más sana.

N. Vázquez – Educación Artística

La masculinidad no debe ser un tema de moda, ni de trascendencia cultural, sino un cambio de visión de la educación que compartimos con cada ser humano.

L. Chávez – Geografía e Inglés

Entiendo la masculinidad como aquellos aspectos socioculturales con los cuales se identifica a los varones. Incluye comportamientos, conductas, atributos y privilegios impuestos desde el capitalismo patriarcal. Sin embargo, la masculinidad incluye también aquellos procesos de deconstrucción que dan origen a nuevas masculinidades que buscan romper con la hegemonía impuesta.

M. Andrade – Historia y Geografía

Si la necesidad de trabajar las masculinidades en el espacio escolar tuviera el interés de pocos docentes, sería todavía más complicado trabajarlo de manera aislada, pero gracias al compromiso que se hace en cada una de las materias, se procura dar a conocer poco a poco desde el enfoque de género como una necesidad educativa y de desarrollo.

4.2. Deserción o faltas en los y las estudiantes ¿un problema de familia o de la escuela?

En el año 2020, una de los períodos iniciales y más fuertes de la pandemia mundial Covid-19, la incertidumbre sobre cómo debían seguir las actividades escolares desde la distancia por temor al contagio y todavía la inexistencia de la vacuna, llevaron a cada institución educativa a la búsqueda de alternativas que permitieran a los y las estudiantes de todos los niveles escolares, a continuar con su educación de diversas maneras: clases en línea por plataformas como Meet, Zoom, Canvas, entre otras. La creación de grupos de trabajo y entrega de tareas en WhatsApp, Facebook, Classroom, entre otras, se convirtieron en las formas más socorridas de trabajar.

Me remonto hasta este período, porque para la secundaria fue muy complicado llevar a cabo muchas de las alternativas anteriormente mencionadas debido a que la mayoría de madres, padres y tutores no contaban con internet en casa y, además, no siempre podían costear una recarga

para tener internet suficiente para una clase. Si a esto sumamos que sólo había un dispositivo móvil por varios hijos e hijas en diversos niveles educativos, la situación fue limitada y complicada. Así que se optó por contar con un grupo de WhatsApp para que los y las docentes nos pudiéramos comunicar con las madres, padres y tutores y les hicieran llegar a los y las estudiantes, los trabajos que dejábamos asignados, así como una fecha de entrega para los mismos. Esto resultó ser un poco complicado, no siempre se entendían con claridad las instrucciones y la entrega de trabajos era mínima.

El contacto con los y las estudiantes era muy aislado, en ocasiones solicitábamos trabajos pendientes para ser llevados a la secundaria en una fecha y hora específica, pero el desinterés o la falta de comunicación fue muy complicada. Tanto así, que hubo estudiantes que no conocimos en persona ni por mensaje y que llegaron a presentarse a final del año escolar acompañados de la persona a cargo de su educación, a buscar una forma de recuperar el año mediante “un trabajo final o tareas atrasadas” y no reprobar desde diversas explicaciones ofrecidas. Esto me lleva a querer abordar el tema de las inasistencias y la deserción escolar en los años siguientes.

Una vez que se trabajó en la vacuna para Covid-19 y las actividades laborales y escolares comenzaron a funcionar presencialmente (bajo ciertos cuidados por supuesto), pensé que este problema de ausencias y deserción escolar iba a aminorar debido a las condiciones en las que nos encontrábamos trabajando. Lamentablemente la situación no cambió demasiado, las inasistencias y la deserción escolar sigue siendo un problema muy serio en el que, desde una opinión muy personal, no se trabaja para atajar el problema.

En el caso de las inasistencias o absentismo¹¹², me puedo atrever a decir que no hay un solo día en el que la comunidad escolar (los tres grados del turno vespertino, en este caso) asista completamente. Es importante mencionar que si bien, la Secundaria Popular tiene fama de “aceptar” rechazados, rezagados o expulsados de otras instituciones, también se aceptan estudiantes que tienen como primera opción esta secundaria y no necesariamente se trabaja con estudiantes “problemáticos” pero sí con una serie de situaciones ajenas a la escuela. Entre estas circunstancias podemos destacar la situación económica y familiar de los y las estudiantes, la falta de colaboración de madres, padres y tutores de estar al tanto de las materias, contenidos y trabajos pendientes que tengan los y las estudiantes y, en ocasiones, la justificación a la falta de responsabilidad, en cuanto a tareas, materiales necesarios para trabajar en la escuela, trabajo en clase y comportamiento tienen sus hijos, hijas o tutorados. Que, lejos de ayudar a la construcción de un desarrollo pleno como futuros adultos/as funcionales, crean una cultura de excusas y e irresponsabilidad que no sólo no ayuda, sino perjudica y fomenta malos hábitos.

El contexto social y económico de estos estudiantes, es en su mayoría muy complicado, pero hay un porcentaje de madres, padres y tutores que se encuentran en constante comunicación para estar al pendiente de sus hijos e hijas. El problema es que, es sólo este pequeño porcentaje (me atrevo a decir que sólo el 15% por grupo) el que se preocupa por la asistencia regular y de justificar

¹¹² [...] existe una distinción entre absentismo de “retraso” (alumnos que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase, clasificada como el tipo de absentismo más común); absentismo “del interior” (alumnos que estando presentes en clase, tratan de pasar lo más desapercibidos posible, que está únicamente por sus compañeros, pues la red de pares es más fuerte que el aburrimiento cotidiano); absentismo “elegido” (estudiantes que evitan ciertos aspectos de la experiencia escolar o no asisten para dedicarse a diversas actividades) ; absentismo “crónico” (ausencias de clase notorias) y el absentismo “cubierto por los padres” (alumnos que faltan a clase por motivos diversos, pero los padres excusan las faltas, también por razones diversas) [...] Ma. Teresa González González, “absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa” en *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, Núm. 1 (2006) P. 22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>.

inasistencias (casi siempre por cuestiones médicas o personales) en tiempo y forma. El resto, pasa desapercibido, agregando a esto la falta de responsabilidad de ponerse al corriente en cuanto a tareas y apuntes de las materias a las que faltan con regularidad.

El seguimiento que se hace a través de la coordinación hacia este problema, es comunicándose con los madres, padres y tutores a través de los contactos telefónicos que brindan al momento de la inscripción, para saber los motivos por los que no ha asistido el o la estudiante para que, si es necesario seguirse ausentando, se pongan en contacto con los y las profesoras y buscar una comunicación para que no haya un retraso en las materias; pero la búsqueda de este contacto no siempre es atendida. En ese caso, poco se puede hacer para darle seguimiento a la ausencia estudiantil.

Hablando de la deserción escolar, una vez que las ausencias son las suficientes y que no hay respuesta de la persona a cargo del estudiante ausente, se procura entablar comunicación con otras madres, padres o tutores que tengan relación con la persona que no contesta y le hagan llegar el comunicado para saber cuáles fueron los motivos que llevaron a los estudiantes al retiro de la secundaria, para conocer si hubo algún detalle con docentes, con alguna materia en particular, entre otros motivos. Se procura recuperar materiales (libros) porque son limitados y siempre hay estudiantes nuevos en el transcurso del año escolar a quienes les pueden servir para las clases. Es necesario trabajar estas problemáticas, para que el avance en el salón de clase sea continuo y la atención de madres, padres y tutores al desarrollo y progreso de sus hijos e hijas, sea constante.

4.3. Características generales y particulares de grupo en la Secundaria Popular Carrillo Puerto de la ciudad de Morelia desde el contexto urbano

La Secundaria Popular Carrillo Puerto, es en general un espacio pequeño en comparación a otras instituciones educativas de nivel secundaria en la ciudad, sólo hay un grupo por grado en ambos turnos (es decir, hay tres grupos en cada turno escolar: tres en el turno matutino y tres en el turno vespertino), el espacio para jugar es reducido ya que sólo se cuenta con un patio al centro y un par de pasillos para esparcimiento en los espacios de descanso. Algunas de las actividades que hacen a la hora del receso, son jugar a la cuerda o al resorte, o simplemente reunidos en “bolita” para platicar, ya que no se pueden llevar pelotas o balones para no quebrar algún vidrio dentro de la escuela o tirar alguna maceta.



Imagen 1, 2022, Hora del recreo.

Autoría propia

Como consecuencia de la pasada pandemia Covid-19, se suspendió la comisión dedicada a la cooperativa escolar y sigue aun sin retomarse al iniciar el año 2023. Por lo tanto, los y las estudiantes pasan a comprar sus bebidas, comida o golosinas a las tiendas cercanas antes de que

inicie la primera clase, ya que no pueden salir entre clase a la calle, a menos que tengan la autorización del coordinador.

Comenzar a describir mi experiencia docente del año escolar 2022-2023 en la materia de Historia Universal en el primer año al grupo de 1°C, uno de los aspectos que me resultó curioso, fue el trabajar con un grupo numeroso en el que la edad de los y las estudiantes rondara de los 11 a los recién cumplidos 14 años, es decir que directamente de la primaria, llegaron a inscribirse a la secundaria. Se preguntarán ¿dónde está lo curioso en las edades de los y las estudiantes?

Lo curioso es que en otros años escolares, en otros grupos de primer año con los que he trabajado, he llegado a tener estudiantes mayores en primer año de secundaria, de los 14 a los 16 años por diversas razones: son repetidores de la primaria, desertaron de la secundaria y después de uno o dos años se encuentran retomando su educación, fueron expulsados de su anterior escuela y no hubo oportunidad de ingresar a otra secundaria de manera inmediata para no perder el año escolar, entre algunas otras causas.

Grupos anteriores con los que he tenido la oportunidad de trabajar eran en su mayoría adolescentes en busca de su personalidad y gustos particulares, mientras que, en el grupo actual, ver caras de niños y niñas todavía, asustados o sorprendidos por el cambio de escuela y algo tímidos en su mayoría fue un aspecto nuevo y significativo que no podía pasar desapercibido justamente porque era la primera ocasión en la que trabajaba con estudiantes de menos edad a la acostumbra.

El grupo al inicio del año escolar estaba conformado por 36 estudiantes (22 hombres y 14 mujeres) a los que en el transcurso del primer trimestre se fueron agregando más, todavía en la

evaluación del primer trimestre llegó un estudiante más y al inicio del segundo trimestre, llegaron dos estudiantes más. Si no hubieran faltado o desertado, la cantidad de estudiantes en el primer año hubiera sido bastante alta, pero, así como hubo llegada de nuevos estudiantes en el primer trimestre, así mismo comenzaron las ausencias de otros y otras estudiantes al punto de que en ninguno de los días en los que impartí la materia de Historia (lunes y martes de 2:00 a 3:40 de la tarde), el grupo estuvo completo.

4.4. Etapas de la experiencia educativa: Planeación de contenidos por sesiones y análisis de los conocimientos previos sobre Historia, roles de género, masculinidades y feminidades

Antes de dar inicio al año escolar en curso, me di a la tarea de recopilar materiales en relación con la Historia, los roles de género, estereotipos y masculinidades que pudieran servir para el contenido a implementar. Con ayuda del libro de texto de la materia de Historia, pude darme una idea de cómo poder organizar los contenidos que tenía planeado abordar, así como la forma en la que algunas de las lecturas del mismo libro pudieran servir. Lamentablemente los contenidos de los libros de texto no llevan una secuencia desde la primaria y los temas que se abordan en la Historia Universal distan mucho de generar un análisis o interés en los y las estudiantes debido a que, como hemos enfatizado en el primer capítulo, la Historia torna a ser eurocentrista y no generan una relación paralela de los hechos históricos que, a la par de la Industrialización, de la Ilustración o de la Independencia de las 13 Colonias inglesas, sucedían en Nueva España o en algunas otras colonias cercanas a ésta.

Debido a que en el pasado ciclo escolar 2021-2022 impartí la materia de Educación Artística, comencé a introducir temas de carácter histórico para ver de qué formas podía trabajar de lleno en el proyecto de investigación de mi interés. Además, casi por finalizar el año escolar, decidí aplicar un pequeño cuestionario para que los y las estudiantes del entonces primer año de secundaria me apoyaran diciendo qué es lo que entendían por Historia, para qué pensaban que servía, además de lecturas y cuestionarios, de qué otra forma creían que se podían implementar estrategias para aprender Historia desde su punto de vista y cuáles eran sus tres materias favoritas para hacer un pequeño sondeo de qué tanto les gustaba la asignatura¹¹³.

En este mismo cuestionario, analicé agregué también preguntas como: qué entendían por adolescencia, qué sabían sobre feminidad y cómo lo relacionaban, qué sabían sobre masculinidad y cómo lo relacionaban, algunos dichos que tuvieran que ver con ser hombre o mujer y el comportamiento que se debía llevar a cabo, qué se imaginaban haciendo en cinco años, en diez años, qué tanto conocían sobre el movimiento feminista y qué opinión tenían al respecto, si consideraban que un hombre dejaba de serlo por mostrar sus sentimientos o apoyar en las labores del hogar y la crianza de los hijos; etcétera.

Este breve sondeo me ayudó para poder organizar una planeación de acuerdo con los conocimientos previos de los y las estudiantes para que, de esta manera, pudiéramos generar conocimiento a través de las participaciones conjuntas, lecturas colectivas y el diálogo. De esta manera, organicé una planeación dividida en 10 sesiones (entendida cada sesión como las cuatro horas de clase a la semana) que me pudieran ayudar a cumplir con los tiempos y los temas

¹¹³ Se puede checar dicho cuestionario, las respuestas y las gráficas hechas por Google en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKus68ljFGQ4l3Hh3ltD4RTJfD6Q4QTL7vVke7W5_coYRA/viewform?usp=sharing.

correspondientes a un trimestre y medio de clases en el ciclo escolar correspondiente a la práctica educativa.

4.5. Práctica educativa en proceso: ¿Se pudo llevar a cabo según lo planeado?

¿Qué esperaba yo que aprendieran con una planeación organizada por sesiones? Gracias al cuestionario que realicé a manera de sondeo el ciclo anterior, pude darme cuenta de que los y las estudiantes no conocían nada respecto a la Fundación de la Secundaria Popular, pese a que justo en ese año escolar, detonó un conflicto político-escolar, en el que el entonces rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás, Raúl Cárdenas Navarro, a través del apoderado legal de la UMSNH, hizo llegar una demanda de desalojo, exigió la entrega de las instalaciones donde justamente se encuentra la secundaria, para hacer uso de ellas, debido a que son parte del edificio correspondiente al Colegio de San Nicolás (mejor conocido como Prepa 1). El conflicto político se dio a conocer mediante una rueda de prensa a la que se hizo un llamado a compartir y dar a conocer la problemática¹¹⁴, a que alumnos/as y exalumnos/as se enteraran de lo sucedido y defendieran el espacio en el que hasta ahora se sigue trabajando como proyecto de educación al alcance de todos y todas desde su fundación.

El llamado llegó a una gran cantidad de personas, especialmente a las y los ex alumnos que pusieron manos a la obra desde diversas actividades, entre las cuales destacó un cuerpo de defensa

¹¹⁴Juan Bustos, 2021, “La UMSNH quiere desalojar a la Secundaria Popular Carrillo Puerto, piden mediación de gobierno” La Voz de Michoacán, 22 de noviembre del 2021. Disponible en: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/michoacan/educacion/la-umsnh-quiere-desalojar-a-la-secundaria-popular-carrillo-puerto-piden-mediacion-de-gobierno/>.

jurídica gratuita formado por ex alumnos y alumnas profesionistas en derecho, que llevaron a cabo un proceso en el que después de varios meses, el conflicto dio la razón a la secundaria, respetando el espacio escolar.

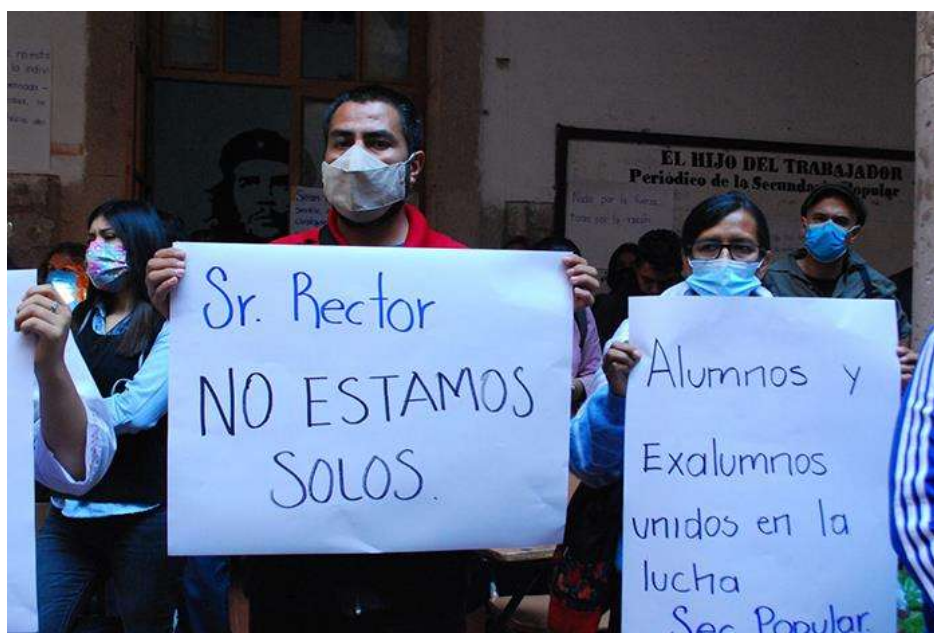


Imagen 2. Foto de Samuel Herrera Jr. La Voz de Michoacán. 22 de noviembre de 2022

Este acontecimiento no podía pasar desapercibido, ya que pudimos observar quienes nos encontrábamos en ese período colaborando con la secundaria, cómo la unión, la identidad y el compromiso de los y las **exalumnas** para con la escuela que les dio educación secundaria, era muy fuerte. Tanto así, que quienes tienen la oportunidad o se encuentran en la ciudad, acuden al llamado de programas culturales, aniversarios y eventos de carácter académico para hablar desde su experiencia en el espacio. Justo por esta fuerte identidad de generaciones pasadas, me sorprendió bastante que ahora mis estudiantes no conocieran nada sobre la fundación de la secundaria y no dimensionaran el conflicto que les tocó ver de cerca en ese período, así que decidí incluir en la

planeación del siguiente año escolar, información que nos permitiera conocer sobre la educación popular y la fundación de la secundaria.

La primera sesión estuvo dedicada a la presentación entre el grupo y la docente (ya que su primera clase en secundaria fue la materia de Historia), así que hicimos una pequeña dinámica en la que, en hojas de colores dobladas a la mitad, debían escribir su nombre o como les gustaba que les dijeran con letra grande para poder aprenderme sus nombres con facilidad. Posteriormente, cada estudiante debía levantarse de su butaca para decir su nombre completo, cómo le gustaba que le dijeran (escrito en su hoja de color), cuántos años tenía, de qué escuela provenían y cuáles eran sus pasatiempos favoritos. Además, les pedí que me ayudaran a elaborar un reglamento dentro del salón, con la finalidad de que evitáramos a toda costa burlarnos de las participaciones, y en general de los y las compañeras para sentirnos en un ambiente seguro para opinar y para no sentir incomodidad.

Para poder realizar un estudio comparativo sobre el inicio de las clases y los conocimientos previos que cada estudiante traía consigo, así como las reflexiones o análisis que surgieran en el camino, implicando un cambio de opinión en algunas perspectivas una vez que se vieran los contenidos; apliqué al inicio de la práctica, un cuestionario similar al que hice en el ciclo escolar, pasado, modificando algunas preguntas para conocer un poco más del contexto en el que venían los y las estudiantes, desde la colonia de la que provenían, la estructura familiar y las actividades a las que se dedicaba cada integrante y cómo era la relación familiar. Estos cuestionarios no debían llevar el nombre del estudiante para que lo pudieran contestar con mayor libertad y confianza, pues no era necesario rastrear a cada estudiante por separado, sino conocer el contexto general como grupo e ir descubriendo las necesidades de cada una/uno de ellos.

Para poder trabajar los temas que íbamos a abordar en el transcurso de la práctica, hice un pequeño cuadernillo con las lecturas y las actividades con las que estaríamos trabajando con base en el libro de Historia que se maneja por grado, agregando por supuesto, contenido relacionado con el proyecto de investigación y tratando de que ambos contenidos se relacionaran. Este cuadernillo se los hice llegar como un juego de copias engrapadas que debían llevar cada semana en los días que teníamos clase de Historia (lunes y martes de 2:00 a 3:40pm).

De esta manera, dimos continuidad a la segunda sesión dedicada a la Historia ¿qué era para las y los estudiantes y para qué les servía? Primero mediante una lluvia de ideas y posteriormente aterrizando las preguntas detonadoras en un pequeño fragmento de una entrevista a Joaquín Prats titulada, “La Historia es cada vez más necesaria para crear personas de criterio”, se rescataron ideas de la lectura colectiva para complementar las opiniones que anteriormente ya habían dado y para plasmar lo que cada quien entendió por Historia. Posteriormente, hicimos una primera actividad en el cuaderno, la portada del primer trimestre de la materia de Historia, en la que debían plasmar mediante un dibujo lo que ellos/as habían entendido de la clase.



Imagen 3, 2022, Salón a tope. Autoría propia

Hasta este punto me gustaría hacer una pausa en la planeación hecha originalmente para mencionar que, en estas dos primeras sesiones, pude detectar un grave problema de lectura y de comprensión lectora en una buena parte del grupo, dando lugar a que constantemente tuviéramos que hacer pausas para completar palabras o atender dudas sobre palabras que no conocían, además de notar que no estaban acostumbrados a leer con regularidad. Esta situación continuó replicándose en el transcurso de las clases y como ya lo tenía previsto, el tiempo estimado a 10 sesiones debía irse extendiendo según la fluidez de las clases y cuestiones ajenas al grupo, como suspensiones oficiales o reuniones de padres, madres de familia y tutores en las horas correspondientes a la clase de Historia.

En las sesiones siguientes, pensaba poder cumplir con los contenidos que creía yo necesarios abordar por parte del plan de estudios oficial¹¹⁵, no sin antes abordar qué es la Educación Popular y la Fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto, para que de esta manera, pudieran conocer un poco sobre el espacio en el que se encontraban estudiando así como la diferencia entre la educación que se les brinda en este espacio, en comparación con otras instituciones de educación secundaria en la ciudad. Además de que pudieran aprender sobre la secundaria en la que se encontraban estudiando, era necesario abordar la educación popular para que, desde la edad temprana, sepan que pueden generar una conciencia crítica de todo lo que les rodea, especialmente los sucesos que pueden ver en su ciudad o en su país, para trabajar de esta manera, en sus propias opiniones sobre lo que suceda en el entorno y tomar las influencias que vienen de fuera, como mero referente a la construcción de su propio criterio.

Respecto a la temática abordada, les pareció interesante conocer la historia de su secundaria para poder entender por qué la secundaria era un poco diferente a otras escuelas, comenzando por el proceso de la fundación y comprender que los movimientos sociales no son lo que se escucha en la calle “manifestaciones que generan caos vial o edificios rallados” sino que son movimientos que permiten dar a conocer una problemática y se hacen para buscar una solución a la misma. En el caso de la secundaria se comentó fue buscar educación al alcance de todos y todas y no de unos cuantos que tuvieran las posibilidades económicas. Los resultados fueron satisfactorios y vimos dos temas de vital importancia en el programa: educación popular y conocer sobre la escuela para que, en un futuro, tuvieran una referencia sobre su secundaria.

¹¹⁵ Ángel Díaz Barriga, Retos de la Docencia ante el Marco Curricular 2022, Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>.

Como uno de mis intereses fue cumplir parcialmente con la temática que se aborda en el programa de educación secundaria, tomé como base el libro de texto gratuito que se les proporciona al inicio del ciclo escolar, pero únicamente para ver las temáticas que se abordan a lo largo de cada trimestre, ya que los contenidos del libro en general no cumplían con mis expectativas personales para poder “enseñar” en la clase de Historia. Gracias al consejo de una de mis profesoras en la Maestría, con quien analizamos la Enseñanza de la Historia en el Tiempo y los Espacios del estudiante, llegamos a la conclusión de que si bien, no nos podemos basar en el libro de texto como único recurso para la enseñanza, debido a que las temáticas o la forma de abordarlas resultan complejas para los y las estudiantes; sí podemos usarlo como referente de crítica y como material de construcción en el que podemos agregar nuestros propios contenidos, dinámicas y trabajos que mejor nos parezcan para la clase.

De esta manera, pude basarme en algunas de las temáticas del libro de texto, pero dándole un giro desde una perspectiva de género que nos permitiera ver cómo el rol femenino en la historia siempre fue invisibilizado, así como la necesidad de rescatar estos acontecimientos en la historia en el que la participación femenina no fue mencionada. Además, aprender cómo el patriarcado y el heteropatriarcado no sólo subordina a las mujeres, sino a hombres y mujeres por igual, sabiendo que siempre ha existido un abuso de poder desde el sistema capitalista, que ha dado lugar a que, desde la economía, la política y la educación, no nos demos cuenta de que formamos parte de una gran clase subordinada a la orden de unos pocos dirigentes.

¿Para qué necesitaba yo que aprendieran desde una perspectiva de género? Me parecía que era la forma adecuada para preparar el camino hasta el punto de poder abarcar los roles de género. Si bien hay un poco más de información sobre la feminidad y se tratan de dejar a un lado los

estereotipos con los que siempre se le ha visto gracias a los medios sociales en ciertas plataformas; es muy poco todavía lo que se menciona sobre masculinidades, por lo tanto, la información que se recibe desde la música, materiales audiovisuales, plataformas digitales y entre la propia socialización fuera de la escuela, se sigue abordando una masculinidad hegemónica que en cierto modo, les afecta en el desarrollo de sus relaciones sociales y al momento de no saber identificar emociones o hasta el punto de ponerse en peligro para tratar de cumplir con lo que “esa” masculinidad impone de manera tan natural.

En ocasiones con el abordaje de las clases, llegar a hacer los estudiantes principalmente, comentarios muy vanguardistas con relación a los roles de género y la forma en la que ellos trabajan en casa, además de otras actividades que les gustaría realizar dejando a un lado esos roles. Pero, cuando se encuentran en una discusión o platicando de las cosas cotidianas que realizan fuera de la escuela, los comentarios que dicen no concuerdan con lo que hacen fuera y dentro de la escuela, en la que nuevamente tratan de exponer la “debilidad” de algunos compañeros para hacerlos sentir “menos hombres”. Cuando trato de que brinden argumentos de lo que dicen para que tenga mayor validez su comentario, suelen alterarse o pensar que de cierta manera les “ataco” con comentarios para confundirlos sobre lo que dicen en unas clases y lo que hacen en otras. Por supuesto que la intención no es generarles molestias o incomodidad, sino que traten de reflexionar sobre lo que dicen y lo relacionen con los contenidos que vemos en clase, para que, en un futuro lo que digan tenga sustento y no sólo sean palabras al aire.

4.6. Masculinidades en el aula

Daniel: Maestra, siempre los de la mañana dejan cochino el salón, mire el bote de basura cómo está de lleno

Yo: ¿Y por qué no reportan la situación en la coordinación?

Daniel: Acusar es de gays y lesbianas

Yo: ¿Y qué tiene de malo ser gay o lesbiana?

Santiago: ¿Y qué tiene de bueno?

“Aparentemente” cuando abordamos temas en los que se puedan visibilizar las injusticias del patriarcado y el capitalismo según el cuadernillo de trabajo que elaboré especialmente para esta práctica, los comentarios en clase tienen sed de injusticia y suelen ser muy vanguardistas. Pero en situaciones tan sencillas y de la vida diaria como el incidente del bote de basura en el salón sale a relucir la forma en la que naturalizamos los insultos y la intolerancia que tenemos con nuestros comentarios. Cuando trato de que podamos generar una reflexión mediante ejemplos o argumentos, surge una actitud “a la defensiva” en la que es muy difícil entablar una conversación en la que especialmente los estudiantes varones no se sientan ofendidos.

Este salón está conformado en su mayoría por hombres, y predominan los “grupitos” que hablan de fútbol, de novias, de influencers y también sobre la violencia que hay en sus colonias para ver cuál de todas es la peor. Raramente hay una interacción en la que hombres y mujeres se encuentren platicando de una sola cosa, pues en las niñas hay un hartazgo del comportamiento de sus compañeros en mi materia y en otras, porque dicen: “los maestros son buenos, pero fulano de tal y fulano de tal, tratan de sacar de quicio al maestro para que ya no nos de clase y nosotras si queremos aprender. Ellos se la pasan interrumpiendo y no nos dejan trabajar”.

Justamente por las “actitudes” que llegan a tomar la mayoría de los estudiantes varones, todas las comisiones internas se encuentran comandadas por alumnas, a las que, posteriormente recriminan de su autoridad en el salón por ser “consentidas”. Personalmente, no tendría problema en externar si esto fuera verdad, pero hasta el momento, ninguno de los estudiantes ha mostrado aptitudes relacionadas con la responsabilidad que le haga acreedor a una comisión o tareas dentro de la mobiliaria interna.

La falta de tareas, la indisciplina dentro del aula y conducir a los demás hacia esas mismas actitudes, parece que se convierte en un concurso para quien es el que tiene la peor actitud y ganar el “respeto” de los demás compañeros. Como se comenta en el capítulo dos referido a las masculinidades y los estereotipos que le secundan, es necesario trabajar fuera de la hegemonía, haciendo un uso de la reflexión y el análisis para que, dentro de las actitudes que ya se tienen y lo que consideran como “masculino”, sea transformado para su propia libertad. Y digo para su propia libertad y su propio desarrollo, porque habrá quienes no quieren entrar en este “juego de roles” dentro del salón, pero que evitan de esta manera, ser objeto de burla por no formar parte o “encajar” con el resto. Además, este tipo de comportamientos no ayudan en general al grupo ni a la construcción de los aprendizajes que son impartidos mediante diversas materias, generando conflictos y atrasos de las planeaciones previamente hechas por los y las docentes.

4.7. Obstáculos de la práctica educativa, del dicho al hecho de la educación

La forma en la que se estuvo llevando a cabo la práctica educativa, fue un poco irregular, ya que, como lo mencioné con anterioridad, no hubo ninguna sesión en la asistiera la cantidad total de estudiantes inscritos en el primer año. Por lo tanto, conforme avanzábamos en las temáticas de su pequeño cuadernillo y debíamos darle seguimiento en la siguiente clase, tocaba regresarnos un poco debido a que, los y las estudiantes que no habían asistido a la clase anterior no preguntaban las temáticas que vimos, no pedían apuntes y no tenían interés por las actividades que podían realizar para no atrasarse, así que, brevemente hacíamos una recopilación grupal para que los y las estudiantes que faltaran, se pusieran al corriente con lo que ya habíamos abordado.

Además de las inasistencias, la falta de materiales de trabajar como libreta o el juego de copias que les proporcioné al inicio del ciclo fue una de las problemáticas más comunes en cada una de las clases, pues no hubo ningún día en el que todos y todas llevaran sus materiales completos y debían trabajar con alguien que sí llevaba sus copias para poder trabajar. Esto resultaba un poco complicado, ya que, la comprensión lectora, la fluidez y la forma de trabajar de cada estudiante, tenía un ritmo totalmente diferente y, en caso de que un estudiante sin problemas con la lectura o la escritura aceptara trabajar con alguien que no llevaba sus copias, se sentía desesperado de no poder avanzar a su ritmo, comenzando yo a recibir algunas quejas sobre esta situación. Traté de llevar siempre juegos de copiase extras para prestar a quienes no las llevaban, pero como estuvieron llegando nuevos estudiantes a lo largo del primer trimestre y parte del segundo, nunca me sobraban copias.

Procuró no dejar tareas para realizar en casa porque uno de los problemas más recurrentes a los que me he enfrentado es la indiferencia de no llevar las tareas. Así que cuando lo hago, dejo

solamente algo para dibujar, colorear o un par de preguntas para no saturarlos con lo que probablemente otras materias les dejen. Pero, aun así, no lo hacen. Cuando me parece necesario que contesten dos preguntas para comenzar la clase con una lluvia de ideas en relación con las respuestas que cada uno/una llevó de tarea, sufro una terrible decepción de saber que no abrieron la libreta en toda la semana y la infinidad de excusas que dicen como motivo de no haberlo hecho.

Una de las cuestiones a las que busqué una solución al momento de llevar a cabo la práctica fue la falta de un proyector (realicé la planeación con base en la existencia de dos proyectores en la escuela, uno proporcionado por un profesor y otro de propiedad de la secundaria, pero, el profesor recogió su cañón y el que quedaba, ya de uso constante, dejó de funcionar) así que, busqué apoyo por parte del Instituto, pero también se dañó el equipo por su antigüedad. Aun así, traté de abordar los temas de manera diferente para no omitir contenidos, además de que, puse las direcciones digitales en el cuadernillo de trabajo en caso de que alguien los quisiera consultar por su cuenta.

4.8. Aventuras que no siempre tenemos la oportunidad de experimentar

Una de las características de la secundaria, es aceptar a absolutamente a todo estudiante que solicite ser inscrito para su educación secundaria, esto incluye a estudiantes que ya han sido expulsados de otras secundarias y a estudiantes con problemas de aprendizaje severos que no pasaron en el examen de admisión que se hacen regularmente en las secundarias federales y técnicas como requisito para inscripción. Así que, tenemos una comunidad estudiantil bastante variada:

estudiantes inquietos a quienes les gusta generar conflictos internos, como peleas o insultos en el grupo y también, estudiantes con severos problemas de aprendizaje.

Este año escolar, tuve la oportunidad de recibir a cuatro estudiantes con diversos problemas de aprendizaje, tres de ellos provenían de un Psicopedagógico, con documentos que validaban su instrucción primaria y los problemas de aprendizaje que cada uno tenía para que, los y las docentes, buscaran la forma de trabajar con ellos.

Luis¹¹⁶, es un niño muy alegre y sociable de 11 años al que le gustan mucho los videojuegos; al momento de hablar no dice las palabras completas porque “se traba” y pasa exactamente lo mismo cuando escribe y cuando lee, no sabe escribir palabras con sílabas “trabadas” (cr, cl, pr, pl, gl, gr, etc) porque no conoce bien el abecedario. Es un estudiante tranquilo en clase, pero siempre lleva una libreta diferente en cada sesión, por lo tanto, sus trabajos de Historia los tiene repartidos en todas las libretas que tiene para llevar a la escuela. No falta con regularidad y cuando lo hace, su mamá se comunica para informar la razón de su falta.

Roberto, es el mejor amigo de Luis, ya que vienen de estudiar el psicopedagógico juntos y viven en la misma colonia. Es un niño de 12 años, es muy tímido y tranquilo, siempre sonríe y no le gusta platicar con todos sus compañeros, sólo con un pequeño grupo, en “bolita” sonríe mucho y lo veo bromear. El sí conoce el abecedario y no escribe con muchas faltas ortográficas, el problema es que le cuesta trabajo leer de corrido y no usa todo el renglón de su libreta, únicamente usa la mitad y lo hace con una letra muy diminuta. Además, falta con regularidad por varias semanas y no avisa el por qué.

¹¹⁶ Los nombres originales de los estudiantes han sido sustituidos para guardar la identidad de los estudiantes de quienes hablo en este apartado.

Carlos es un niño de 12 años, muy educado y participativo. Siempre llega tarde porque lo lleva un familiar hasta que sale de trabajar. Los trazos de su escritura son similares a los de un niño de preescolar que apenas está trabajando con lápiz, que no trabaja en el renglón y sus letras son de diferente tamaño, además de que se entiende muy poco de lo que escribe. Lo sorprendente de Carlos, es que lee perfectamente bien y así como Luis, le gustan mucho los videojuegos de guerra, y algunas de las cosas que aprende en los juegos, las comparte en sus participaciones ya que tiene mucho contenido histórico, siempre nos brinda datos interesantes de la guerra y en general del tema que estemos abordando, porque es un niño muy seguro de sí mismo. Falta con regularidad y cuando está en clase se abruma con sus compañeros, así que se sale por ratos prolongados. Al igual que Roberto, tiene un grupo seleccionado de amigos, pero debido a que es un niño muy alto y con un poco de carácter, ninguno de sus compañeros o compañeras se burla de él.

Omar es un niño de 13 años¹¹⁷, igual de alto que Carlos, siempre se sienta hasta atrás y le gusta molestar a sus compañeros picándolos con el lapicero o invadiendo sus espacios. Es silencioso, pero muy travieso. Normalmente pasa los recreos en la dirección por decisión propia, porque dice que siempre que sale a comer les pega a los niños y prefiere comer en la dirección. Él, es el único de los cuatro que no proviene del psicopedagógico, pero con problemas de comprensión lectora y escritura; por ejemplo, para copiar una oración del pizarrón, copia letra por letra, debido a que se sienta hasta atrás, nunca termina sus apuntes y le da vergüenza que vea su libreta.

Cuando pude ubicar la problemática de estos cuatro estudiantes, les pregunté si les gustaría que trabajáramos una hora a la semana antes de que entraran a sus clases normales para trabajar lo

¹¹⁷ Omar fue suspendido definitivamente por agredir a un compañero, quien resultó con lesiones leves después de la agresión. Después de varias llamadas de atención dentro de la escuela y la ausencia de los padres para tratar temas relacionados con Omar, tuvo que ser suspendido.

que a cada uno de ellos se les dificultaba. Me comuniqué con las mamás de los cuatro niños y obtuve respuestas favorables de los primeros tres, excepto de Omar, ya que hicieron caso omiso a mi mensaje y, por lo tanto, a las clases adicionales nunca se presentó. Decidimos vernos todos los miércoles de 1:00 a 2:00pm en la biblioteca de la secundaria, para que pudieran quedarse a sus clases normales.

Durante estas sesiones, hicimos diversas actividades que no implicaran solamente el dictado y la lectura, sino que trabajamos con actividades que no les resultaran tan “académicas” para que llegaran con entusiasmo a sus siguientes clases. Algunas ocasiones les leía una breve historia para que al final me respondieran algunas preguntas al respecto. Debido a que los tres niños tenían diversos problemas, no podíamos trabajar de manera uniforme, así que en la mesa de trabajo de la biblioteca, nos organizábamos en cada extremo de la mesa para trabajar cada uno por separado. Hicimos caligrafía en diferentes dificultades, hicimos lecturas, llevé impresiones de trabajos para cada uno de ellos, coloreamos mandalas para trabajar la paciencia y la lectura de enunciados y lecturas de mayor complejidad para quienes podían hacerlas.

Esta actividad adicional no la hice con la final de que se sintieran segregados, sino para que se sintieran con confianza de participar y trabajar en clase sin importar si no sabían leer o escribir bien, para hacerles saber que cada uno/una de nosotros aprendemos de manera diferente y que eso es válido. Algunos compañeritos/as que llegaban temprano a la escuela, se pasaban a curiosear qué hacíamos en la biblioteca y me sorprendió mucho el apoyo y el respeto que le daban a sus compañeritos cuando veían que se les dificultaba leer una palabra o escribirla. Me pidieron que les llevara historias para leer a ellos también, así que ya no sólo éramos una mesa de trabajo, sino dos.

4.8. Resultados en general sobre las masculinidades y las “otras” masculinidades en el aula

No sé si existe una práctica en la que las cosas salgan tal como se planean a un inicio, pero en mi caso no se acercó siquiera a la idea original ni en tiempos, ni en trabajos dentro del salón. Sin embargo, esto no significa que el trabajo no fuera bueno, sólo fue diferente a lo que se tenía contemplado desde un inicio. Por ejemplo, las lecturas costaron el doble de esfuerzo por la falta no sólo de comprensión lectora, sino en la propia capacidad de leer. Por lo tanto, varias de las actividades que requerían ser contestadas y analizadas, llevaron más tiempo del estipulado por explicar qué es lo que decía cada una de las actividades.

Además, como lo mencioné en otro apartado, las inasistencias frecuentes retrasaban el ritmo de los temas que se abordaban en cada clase y por último y punto más interesante: el salón contaba con el 39% de mujeres y un 61% de hombres. Por lo tanto, la cantidad de niños sobrepasaba a los casi dos tercios del salón. Esto fue un acierto del destino para llevar a cabo mi práctica y todo un reto para mi paciencia, puesto que el salón siempre estuvo lleno de gritos y enojo por parte de las alumnas que pedían ser separadas para tomar la clase en otro espacio, puesto que “trabajan mejor”, ya que sus compañeros siempre agredían a los y las docentes, platicaban, gritaban y no dejaban que ellas atendieran la clase como querían.

Lo sencillo hubiese sido sepáralos y hacer caso a la comodidad de las chicas, pero era importante que escucháramos todos los puntos de vista sobre cada tema que vimos, para que se compartieran ideas y conociéramos otros puntos de vista. A final de cuentas, los equipos mixtos siempre son una buena idea y, una que otra buena amistad surgió entre ellos y ellas después de todo.

La forma en la que siempre tratamos de llevar la clase, involucrando la perspectiva de género, influyó en cómo se invisibiliza el papel que juega la mujer en otros espacios que no sea el doméstico o el de cuidados. Por ejemplo, para trabajar las construcciones sociales, debíamos hacer una entrevista a tres generaciones diferentes: la tercera edad, adulto joven y compañero/a de la misma edad, con la finalidad de ver cómo los saltos generacionales iban cambiando las construcciones sociales, así como los estereotipos que se utilizaban en cada generación:

- ¿A qué jugaban los niños y a qué jugaban las niñas?
- ¿Cuáles eran las tareas en casa que realizaban las niñas y las mujeres y cuáles eran las tareas de casa que realizaban los niños y los hombres?
- ¿Cómo debía comportarse una niña y cómo debía comportarse un niño?
- ¿Qué cosas tenían prohibidas hacer los niños y los hombres?
- ¿Qué cosas tenían prohibidas hacer las niñas y las mujeres?

El ejercicio nos llevó varias clases porque analizamos cada una de las generaciones y las preguntas que nos dieron, pero hubo muy buena respuesta por parte de los y las estudiantes, que compartieron las respuestas que les dieron las personas quienes entrevistaron (la tarea no la hicieron completa todos los estudiantes, pero quienes entrevistaron a personas de la tercera edad y adultos jóvenes obtuvieron numerosas respuestas).

Una de las conclusiones sobre las respuestas, fue la violencia en la que se ha vivido en casa, es decir, la violencia ejercida siempre hacia la mujer por cosas insignificantes, que rayaba no sólo en la violencia física y psicológica, sino en la agresión sexual de muchas abuelitas que, justo por la construcción social de su entorno, no les permitía expresar más que resignación hacia su vida.

Además, el poco valor que se le daba a las labores del hogar y a las que se les sigue atribuyendo poco peso fue uno de los temas que les llamó la atención, pues, entre compañeritos de la misma edad, en su mayoría, tienen tareas dentro de la casa y eso incluye apoyar en las labores domésticas que consideran un trabajo pesado, sin contar con las facilidades que puede haber ahora en comparación a las personas de la tercera edad, es decir, estufa en lugar de fogón y recolección de leña, electrodomésticos y tortillas de tortillería, por mencionar algunas de las situaciones de las que se habló.

Las emociones y la expresión de los sentimientos fue también uno de los temas que más les llamó la atención de las entrevistas, pues, ahora un buen número del salón acepta que llora y se deprime por problemas familiares o amorosos, mientras que la falta de sentimientos en otro momento, les parece que no hubieran podido sobrellevar una “cara dura” como los hombres de otras generaciones, por ejemplo.

En cada una de las clases, surgieron temas en relación con cómo ellos y ellas son según su entorno familiar, y, puedo decir que antes de que yo los conociera, ellos ya comenzaban (sin saberlo) a deconstruir su forma de pensar y de actuar por situaciones cercanas que, de algún modo, afectaron su forma de concebir los roles de género en casa:

Uriel. Uy maestra, ¿usted cree? Mi abuelo violó a todas sus hijas (mi mamá), y ya cuando estuvieron más grandecitas se fueron a vivir a otro lado. Yo respeto a las mujeres porque no quiero que nadie pase por lo que pasó mi mamita, nosotros la queremos mucho y le ayudamos mucho en la casa porque también tenemos manitas. Yo digo que estamos siendo mejores personas que mi abuelo, la neta.

Sofía. Uff, mi papá era bien agresivo, antes tomaba mucho y cuando llegaba borracho a la casa le pegaba a mi mamá. Una vez le sacó la sangre y yo no la podía defender porque estaba muy chiquita.

Yo: ¿Ya no toma tu papá?

Sofía. Ya no tanto, o quién sabe porque mi mamá lo dejó y ya vivimos con mi abue. Más a gusto.

Juan. Es que uno ya no puede depender de que te hagan la comida o te laven la ropa, a ver ¿cómo le hacen los que se van al norte? Ahh pero ya cuando regresan se les olvida que sí saben hacer las cosas, nomás que se hacen pend#.

Silvia. Hace mucho tiempo uno de mis tíos se fue al norte porque era gay y porque en su ranchito allá de tierra caliente no podía ser como es porque dicen que allá todavía en estos tiempos, los matan. Pensamos que mi abuelito se iba a enojar con él, pero ya hasta le dice “hija”.

Durante clase, hubo muchos comentarios como estos, que salían a colación relacionados con la temática o las preguntas que les hacía. Su participación oral fue muy buena, pero cuando hicimos otro trabajito llamado “Libro-casa” en el que debían plasmar con historias y dibujos cómo, lo que hemos visto hasta el momento se relacionaba con su vida y con sus experiencias, hubo mucha timidez en comparación a todas las anécdotas que en clase se compartieron.

Aunque no fue la misma participación y expresión en los trabajos escritos, la plática durante clase fue muy amena y me quedo conforme con saber que, si bien la construcción de una “nueva” masculinidad no se lleva de la noche a la mañana, una parte del grupo, en especial quienes por acontecimientos personales prestaron mayor interés en los temas, tratará de reflexionar sobre las expresiones o comportamientos que usan y eso, significa un avance.

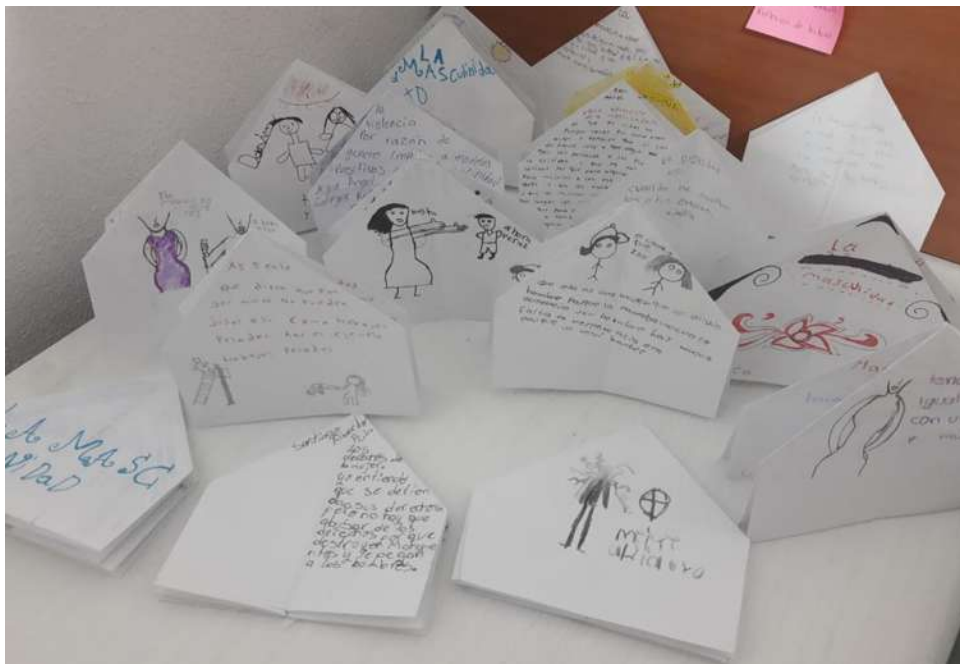


Imagen 4. Libros-casa hechos por estudiantes de 1ºC. Autoría propia

En relación con el cuestionario que se respondieron al inicio del año escolar, como referencia de partida para hacer un análisis comparativo una vez vistos los contenidos, se les volvió a aplicar este mismo cuestionario para ver sus respuestas nuevamente, y, el conocimiento expresado sobre roles de género y masculinidades, cambia de acuerdo a las respuestas del primer y el último cuestionario. Nuevamente, uno de los inconvenientes al momento de obtener el análisis comparativo, es la inasistencia recurrente de los y las estudiantes, puesto que sólo la mitad del salón se encontraba presente cuando se aplicó de nuevo el cuestionario. Quedo conforme con las últimas respuestas, procurando que este sea un trabajo base, para que, si algún docente desea tomar este sencillo cuadernillo para trabajar en clase, lo haga modificando lo que crea necesario para seguir abordando la enseñanza de la historia desde un enfoque de género, específicamente, para trabajar las masculinidades y “nuevas” masculinidades.

4.9. Análisis de la práctica educativa en general

Como lo mencionaba al inicio de este capítulo, cada año y cada grupo siempre son experiencias muy distintas y de cada una de ellas nos llevamos aprendizajes. Desde mi experiencia personal, una de las cosas que me hizo comprometerme a realizar un proyecto de investigación inclinado hacia las masculinidades y de trasladarlo al aula fue un verdadero reto por diversas razones. Primero que nada, mi formación como historiadora y la falta de prácticas didácticas que me permitieran “abordar” las clases de manera no tradicional, fue todo un reto, aunque traté de ir implementando poco a poco lo que se aprende en esta Maestría. Sin embargo, nunca será suficiente para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pues se requiere trabajar constantemente y actualizarse no sólo por la cuestión académica, sino por la calidad, comunicación y aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes.

A pesar de todos los aprendizajes que he adquirido en estos brevísimos dos años (porque volteo y veo a la maestra del pasado dando unas clases de terror), no cabe duda que me falta seguir aprendiendo y puliendo el amor, la dedicación y la comunicación que debe estar presente en la relación docente-estudiante. En esta experiencia, hay errores que trataré de no repetir, por ejemplo, utilizar un lenguaje más sencillo para el entendimiento de los y las estudiantes, y abordar los temas con ejemplos que se puedan tener al alcance. Uno de mis grandes errores fue abordar conceptos, pensando que, si los conocían, resultaría más fácil la práctica educativa ¿qué conceptos resultaron complicados de abordar? patriarcado, construcciones sociales, estereotipos y sarcásticamente, masculinidad.

Eso no quiere decir que no los hayan entendido, pero hubiese resultado más sencillo abordarlos desde ejemplos en la vida cotidiana y relacionarlos con el consumo digital de diversa

índole: música, programas de televisión, películas, entre otros ejemplos. Abordar los conceptos “a rajatabla” fue un completo caos, pero al momento de poner ejemplos y hablar de experiencias fueron muy cooperativos e interesados en el tema. No me arrepiento de haber trabajado en un proyecto en el que se me ha cuestionado cómo el hecho de ser mujer me aleja del estudio de las masculinidades, justamente por el género, pero como dice Silvia Duschatzky *Pensar es pensar en problemas más que en soluciones*¹¹⁸, permite que se siga trabajando en el problema que ya se encuentra identificado y en el que cada comunidad estudiantil debe trabajar para abordar un problema presente en cada espacio escolar, no sólo por estudiantes, sino en ocasiones, replicado por docentes.

A pesar de los des tiempos, las inasistencias y el bajo nivel educativo con el que llegaron¹¹⁹, que modificó ligeramente lo previamente estipulado, la expresión dentro del espacio escolar y la confianza que tuvieron para contar experiencias personales en relación con los temas vistos en clase, saltándonos muchas de las veces los contenidos de la sesión¹²⁰ para platicar y aconsejar, fue uno de los resultados gratificantes de esta práctica educativa.

¹¹⁸ Silvia Duschatzky y Elina Aguirre, *Des-Armando escuelas*, (Argentina: Paidós, 2013), P. 29.

¹¹⁹ [...] Se trata en efecto de aprender a reconocer algunos rasgos de nuestro funcionamiento profesional afectivo, no del que nos gustaría tener legítimamente por razones de convicción pedagógica o didáctica o más ideológica. Pero hay una diferencia notable entre lo que se desea hacer en la clase y lo que efectivamente se hace bajo la presión de determinantes íntimos que no conocemos [...] Claudine Blanchard-Laville, *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*, (México: Universidad Veracruzana, Dirección General de Editorial, 2004).

¹²⁰ Muchas de las ocasiones debemos prescindir de los conocimientos que “pretendemos” enseñar, para que nos enseñen desde sus propias experiencias, sus historias familiares o lo que piensan según lo que ven fuera de la escuela o los contenidos multimedia que consuman[...] *Como docentes pretendemos que los estudiantes sean capaces de seleccionar un tema, de delimitarlo, de realizar una búsqueda amplia de materiales y fuentes con las cuales trabajar, seleccionar de entre ellas las más relevantes* [...] Ernesto Correa, “Profe, ¡Mire que usted se pone serio para la Historia”, en *CUADERNOS DE HISTORIA II: Otras aulas, otras historias. La didáctica de la Historia en el salón de al lado*, (Uruguay: Biblioteca Nacional de Uruguay, 2014) P. 270.

Este es un primer intento para abordar desde la Enseñanza de la Historia y la Educación Popular, las masculinidades, pero los contenidos están hechos para ser modificados, agregados y criticados para seguir trabajando con una problemática visible. Si bien el proyecto de investigación no tuvo los resultados esperados de principio a fin, si existe una satisfacción de esfuerzo colectivo para aprender Historia desde esta perspectiva. Me gustaría seguir trabajando bajo el material base e ir modificando de acuerdo con las necesidades, a los próximos grupos por venir.

Conclusión

Dada la cantidad de información a la que podemos acceder en segundos y el contexto social que nos encontramos viviendo, pensaríamos que la comunidad estudiantil de nivel secundaria y media superior se encuentra mejor informada y que detrás de estas generaciones vienen una serie de cambios importantes para la sociedad en general. Y la verdad es que no, es tanta la desinformación que recibimos y son tantas las personas con acceso a redes sociales o medios de comunicación faltos de conocimiento, que, en lugar de ayudar, perjudican lo que ya conocemos.

Esto es importante mencionarlo porque pensaríamos que las y los adolescentes cuentan con un amplio conocimiento y cuestionan seguidamente la información que reciben. Y bueno, si escuchamos a las personas incorrectas que no tienen conocimiento sobre algún tema al igual que nosotros pero que creen conocerlo, estamos cayendo en un error. ¿Qué tiene que ver la desinformación de los medios de comunicación y la educación en general? Justamente continuar en el error de no enseñar a pensar a las juventudes y repetir con otras palabras lo que nos han enseñado y que por supuesto es necesario replantearnos.

Las características de la Educación Popular, de la Enseñanza de la Historia desde una perspectiva de género, el conocimiento de conceptos relacionados con la forma en la que nos desempeñamos según nuestro sexo tal como se hace desde todos los tiempos y conocer si hay otras alternativas más allá son parte de los objetivos que tuvo este proyecto de investigación que tuvo como una primer fase la práctica de un cuadernillo de trabajo al implementar el libro de texto dado por la escuela y conocimientos de los que hemos visto, especialmente los que se encuentran en el capítulo II de este proyecto.

Ninguna reflexión resulta ser fructífera si lo dejamos justo solo en eso: una reflexión. El trabajo de investigación que hemos revisado con anterioridad tiene la finalidad de ser desmenuzado, criticado y modificado para docentes y estudiantes que vayan encontrando en la práctica, algo nuevo por agregar, algo que haya sido omitido (no con intención por supuesto), sea usado de acuerdo a las necesidades, pero sobre que no quede como una tesis más.

En un congreso de estudiantes de Posgrado, escuché decir una frase que no he olvidado: Investigas o trabajas algo que te duele. Y este proyecto de investigación fue hecho desde las experiencias personales y familiares que me llevaron al cuestionamiento y el hartazgo de los roles que se desempeñan en algo tan sencillo como una comida familiar. Después de escuchar esa frase busqué en lo profundo de las memorias y relacioné el interés y el esfuerzo que realizaba para niñas, niños y adolescentes no tengan un marco de referencia que seguir, que no haya incomodidad al vestir, hacer, pensar o relacionarse con otras personas.

Si bien el objetivo principal de este proyecto de investigación no fue cumplido en la cabalidad con la que se planteó en un inicio, siempre es un primer paso para el desaprender de las cosas que nos mantienen limitados en nuestras actividades según un mandato del imaginario colectivo. Este proyecto es una invitación a seguir trabajando desde la perspectiva de género como docentes y llevarlo de mano a nuestras clases, es una invitación a cuestionar los contenidos y fabricar los nuestros de ser necesarios para que no sólo tengan una educación histórica social, política, cultural y social desde contenidos asignados, sino que sea una educación crítica, humanista y reflexiva. No dejemos de aprender junto con nuestros y nuestras estudiantes por el bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso María, *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*, España: Carata, 2012.
- Armas Madrigal Erika, Educación Popular en Morelia. *La fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto (1976-1985)*, Tesis de la Maestría en Historia IIH, México: Instituto de investigaciones Históricas-USMNH, 2023.
- Azpiazu Carballo Jokin, *Masculinidades y feminismo*, Barcelona: Virus Editorial, 2017.
- Brito Lorenzo Zaylín, “Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire” en *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, editado por Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar, Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- Carbonell Sebarroja, Jaume, *Pedagogías del Siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*, España, Octaedro, 2015.
- Castellanos Llanos Gabriela, “Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna” en *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*, editado por Patricia Tovar Rojas, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.
- Castillo Mayén Rosario y Beatriz Montes Berges “Análisis de los estereotipos de género actuales” en *Anales de Psicología*, Vol. 30. N°3, 2014, Universidad de Murcia.
- Cibotti, Ema, *América Latina en la clase de Historia*, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Claudine Blanchard-Laville, *Los docentes, entre el placer y el sufrimiento*, México: Universidad Veracruzana, Dirección General de Editorial, 2004.
- Coral Herrera, Hombres que ya no hacen sufrir por amor. Transformando las masculinidades, Madrid: Los libros de la catarata, 2019.

Correa Ernesto, “Profe, ¡Mire que usted se pone serio para la Historia!”, en *CUADERNOS DE HISTORIA II: Otras aulas, otras historias La didáctica de la Historia en el salón de al lado*, Uruguay: Biblioteca Nacional de Uruguay, 2014.

Costa Rosa e Iris Mendel, “Alfabetización científica femenina como reto político y pedagógico. Evidencias de un proyecto de investigación en una escuela de educación secundaria”, en *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis políticas*, editado por Beatriz Revelles – Benavete y Ana M. González Ramos, España: Ediciones Morata, 2019.

De Sousa Santos Boaventura, *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*, Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

De Sousa Santos Boaventura, “Introducción a las Epistemologías del Sur” en *Epistemologías del Sur*, Coordinado por María Paula Meneses y Karina Bidasca, Argentina: CLACSO, 2018.

Delgado Ballesteros Gabriela, “Construcción social del género”, en *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2017.

Díaz Barriga Arceo, Frida, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill, 2006.

Duchatzky Silvia y Elina Aguirre, *Des-Armando Escuelas*, Argentina: Paidós, 2013.

Foucault Michel, *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (España: Siglo XXI Editores) 1977.

Freire, Paulo y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2013.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2010.

Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 2005.

Fuller Norma, “El cuerpo masculino como alegoría y como arena de disputa en el orden social y de los géneros”, en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Norma Fuller, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018, 23-44.

Galván Mora, Lucila, *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*, Barcelona: Octaedro, 2011.

Género en perspectiva, *Guía Metodológica para la sensibilización de género: una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*, Volumen 2, Instituto Nacional de Mujeres en México, México, 2008.

Guash Oscar, *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*, Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2006.

Gutiérrez Castañeda Griselda (Coordinadora), *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*, México: UNAM, 2022.

Herederó de Pedro Carmen, *Género y Coeducación*, España: Ediciones Morata 2019.

Herrera Coral, *Hombres que ya no hacen sufrir por amor. Transformando las masculinidades*, Madrid: Catarata, 2019.

Hernández Castillo, Rosalba Aída, “Algunos aprendizajes en el difícil reto de descolonizar el feminismo” en *Epistemologías del Sur*, Coordinado por María Paula Meneses y Karina Bidasca, Argentina: CLACSO, 2018.

Huerta Mercado Alexander, “Masculinidad desafiada” en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Normal Fuller, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018.

“La escuela del trabajo en la fase de transición” En *Antología para el maestro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección XVIII*, Michoacán: SNTE, 2008

Lamas Marta (Compiladora), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: UNAM, 2013.

Lerner Gerda, *La creación del Patriarcado*, España: Crítica, Historia y Teoría, 1989.

Linton Ralph, *Cultura y personalidad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

McLaren Peter, *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Argentina: Colección pensamiento crítico, 2012.

McLaren Peter, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Argentina: Siglo XXI Editores, 2005.

Mejía J, Marco Raúl, *Educaciones pedagógicas críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, Bolivia: Ministerio de la Educación de la Ciudad de Bolivia, 2011.

Mirabal Patterson Ania, “Pedagogía crítica: algunos componentes teórico- metodológicos”. En *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, editado por Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar, Buenos Aires: CLACSO, 2008.

Negrete Martín, “Discursos relacionados con las masculinidades y la violencia de los adolescentes escolarizados de Asunción” en *Nuevas problemáticas de género y desigualdad en América Latina y el Caribe*, editado por Beatriz Chambilla Mamani, Louis Dantil, Martín Negrete y Támara Dávila Rivas, Argentina: CLACSO, 2017.

Núñez Noriega Guillermo, *Masculinidad e intimidad: Identidad sexual y SIDA*, México: UNAM, 2007.

Olavarría A José., “Masculinidades, paternidades y familia ¿Qué es lo que viene?” en *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*, editado por Norma Fuller, Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018.

Rangel Hernández Lucio, *La Universidad Michoacana. El Movimiento Estudiantil y la Institución 1966-1986*, Tesis de Maestría en Historia de México, México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2006.

Revelles-Benavente Beatriz y Ana M. González Ramos (editoras), *Pedagogía y responsabilidad feminista en tiempos de crisis política*, España: Ediciones Morata, 2019.

Rodríguez Martínez Carmen, *Género y cultura escolar*, España: Ediciones Morata, 2011.

Salguero Velázquez Alejandra y Ramón Ismael Alvarado, “¡Ese sí es un hombre... es de trabajo! Identidades masculinas en los camaroneros de Mazatlán” en *Difícil ser hombre. Nuevas*

masculinidades latinoamericanas, editado por Normal Fuller, Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2018.

Sánchez Gerardo (Coordinador), *La Universidad Michoacana y sus rectores*, México: Instituto de Investigaciones Históricas de San Nicolás de Hidalgo-Cámara de Diputados LXIII Legislatura, 2017.

Santos Guerra Miguel Ángel, “Género, poder y convivencia: La escuela como mezcladora sexual”, en *Género, educación y convivencia*, coordinado por Juan José Leiva Olivencia, Víctor Manuel Martín Solbes, Eduardo Salvador Vila Merino y José Eduardo Sierra Nieto, Madrid: Dykinson, 2015.

Scott Johan, “El género, una categoría útil para el análisis histórico” en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Seminario: *Hombres trabajando, reconstrucción desde dentro. Escuela de Formación de Masculinidades Positivas*, Instituto de la Mujer Moreliana para la Igualdad Sustantiva (INMUJERIS), llevado a cabo del 16 de febrero al 03 de agosto de 2023.

Torres Camarillo Alfonso, *Educación popular: Trayectoria y actualidad*, Colombia: Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, 2007.

Torres Santomé Jurjo, *El currículum oculto*, España: Ediciones Morata, 1998.

Valdés Teresa y José Olavarría (editores), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (Chile: FLACSO) 1997.

Vendrell Ferre Joan, *El poder masculino en sus estructuras. Un análisis desde la antropología de género*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2020.

Viveros Vigoya Mara, *De quebradores y cumplidores. Sobre masculinidades y relaciones de género en Colombia* (Colombia: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Fundación Ford y Profamilia Colombia) 2002.

Viveros Vigoya Mara, “Perspectivas latinoamericanas actuales sobre la masculinidad” en *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*, editado por Patricia Tovar Rojas (Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003),

Zavala Ana (Coordinadora), *De la práctica a la escritura. Trece ejercicios en torno a la práctica de la investigación y a la enseñanza*, México, UMSNH-Universidad Centro Americano de Economía Humana, 2017.

Williamson Edwin, *Historia de América Latina*, México: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Zavala Ana, *Enseñar Historia. Elementos para una Teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*, Uruguay, Banda Oriental, 2019.

Zavala Ana, *Mi clase de Historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la Historia*, Uruguay: Trilce, 2012.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Aguayo Borques Claudio, Izquierda descafeinada, izquierda socialista, en *Rebelión*, Fecha de última consulta: 18 de agosto de 2022: <https://rebellion.org/izquierda-descafeinada-izquierda-socialista/>.

Ángeles Galino Carrillo, “Conciencia histórica y formación humana: pensar la historia para la educación” en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 52, Núm. 198, 1994, Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23765003>.

Ayllón González Ricardo, “De hombres y machos: el género y las masculinidades en la vida diaria” en *Revista Digital Universitaria UNAM*, Vol. 21, N°4, 2020. Disponible en: https://www.revista.unam.mx/2020v21n4/de_hombres_y_machos_el_genero_y_las_masculinidades_en_la_vida_cotidiana/.

Boscán Leal Antonio, "Las nuevas masculinidades positivas" en *Utopía y Praxis Latinoamericana* 13, n° 41, 2008, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27904106>.

Bustos Juan, 2021, “La UMSNH quiere desalojar a la Secundaria Popular Carrillo Puerto, piden mediación de gobierno” *La Voz de Michoacán*, 22 de noviembre del 2021. Disponible en: <https://www.lavozdemichoacan.com.mx/michoacan/educacion/la-umsnh-quiere-desalojar-a-la-secundaria-popular-carrillo-puerto-piden-mediacion-de-gobierno/>.

Carretero Rangel Reyna, “De feminismos y nuevas masculinidades. Bitácora múltiple de los estudios de género para el nuevo milenio” en *Metapolítica* N°113 2021, Disponible en: <https://www.buap.mx/content/revista-metapol%C3%ADtica-no-113>.

Ceballos Fernández Marta, "Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria: la importancia del «deber ser» hombre" en *Última Década* N°36, 2012, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19523136007>.

Chantal Fevrier y Annie Rouquier, “El derecho al pasado: el lugar de las mujeres en la enseñanza de la historia” en *Historia Social*, Núm. 7, 2001, Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40343276>.

Crespo José Ángel, “Contra la historia oficial” en *Secuencia* N°77, 2010, Disponible en: <file:///C:/Users/Lupita%20Rdz/Desktop/Contra%20la%20historia%20oficial.pdf>.

Cuestionario digital de autoría propia, hecho a los y las docentes de la Secundaria Popular Carrillo Puerto. Disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/1zCXEYTCqZ7IxmL66LVtIcf7LJAc7XhHanPUASLqQ/edit#responses>.

De Keijzer Benno traducido por Moisés Silva, “Cuestiones de intimidad: replanteando la Educación Popular” en *La ventana*, N°11, 2000, Disponible en: <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/hombres/0030.pdf>.

Díaz Barriga Ángel, *Retos de la Docencia ante el Marco Curricular 2022*, Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>.

Dirección General de Desarrollo Curricular, *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, en *Secretaría de Educación Pública*. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf.

Durna Feride, “La imagen fragmentada y estática de América Latina en los libros de texto de Historia en Alemania: análisis sobre un corpus reciente” en *Revista interdisciplinaria de estudios latinoamericanos*, N°1, 2020, Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Feride.pdf>.

Entrevista realizada al filósofo y educador brasileño Paulo Freire, fundador de la Pedagogía Crítica, por Rosa María Torres, en *BLOGHEMIA*, Disponible en: <https://www.bloghemia.com/2022/08/paulo-freire-nadie-educa-nadie-los.html>.

Glosario de género, *Rol*, México: INMUJERES, Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf.

Glosario para la igualdad Consulta en línea, *Techo de cristal*, Disponible en: <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/techo-de-cristal>.

Gobierno de México, *Masculinidad hegemónica vs masculinidades igualitarias*, Disponible en: <https://www.gob.mx/sre/articulos/masculinidad-hegemonica-vs-masculinidades-igualitarias#:~:text=Este%20tipo%20de%20masculinidad%20conlleve,dominar%20cualquier%20tipo%20de%20situaci%C3%B3n>.

González González Ma. Teresa, “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa” en REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, Núm. 1, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140102.pdf>.

Gordillo Álvarez-Valdéz Ma. Victoria, “Masculinidad y feminidad: cómo educar en la diferencia” en *Revista Española de Pedagogía*, 65, N°238, 2007, Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23766057>.

Gutiérrez Escalante Armando y María Emilly Reiko Ito Sugiyama, “Sobre el uso del concepto de construcción social en la investigación psicológica” en *Alternativas y Psicología*, UNAM, N°39, 2018, Disponible en: <https://www.alternativas.me/attachments/article/174/10%20%20Sobre%20el%20uso%20del%20concepto%20de%20construcci%C3%B3n%20social.pdf>

Hernández Flores Gloria Elvira, “La vigencia del pensamiento de Paulo Freire” en *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, septiembre-Abril, 2021, Disponible en: https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_54_55/decisio_54_55_completo.pdf.

Jiménez Rodas Jorge Andrés y Milton Danilo Morales Herrera, “Feminismo y masculinidades: Transformación política y existencial en la narrativa de hombres activistas antipatriarcales” en *Psicoperspectivas* 20, N°1, 2021, Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242021000100117.

La educación como una cuestión de clase, *Entrevista al especialista/autor Peter McLaren*, en *Praxis Educativa*, Vol. 17, N°2, 2013, Disponible en: <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=1531>.

Maceo Alarcón Generosa, Movimiento de mujeres y Educación Popular, en *América Latina en Movimiento, Educación Popular: Vigencia y desafíos*, N° 499, octubre 2014, Disponible en: <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

Marolla Gajardo Jesús, “La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos”, en *Revista de Historia y Geografía*, N°32, 2015, Disponible en: <file:///C:/Users/Lupita%20Rdz/Downloads/DialnetLaEducacionParaLaIgualdadLaDiferenciaYLaEnsenanzaD-7392117.pdf>.

Mendoza García Rubén Eduardo, “¿El modelo Educativo vigente se ha agotado? En *América Latina en Movimiento, Educación Popular: Vigencia y desafíos*, N° 499, octubre, 2014, Disponible en: <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

Milagros Rocha María, Apuntes para pensar las masculinidades en la Enseñanza de la Historia, en *Pedagogía y saberes*, N°57, 2022, Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n56/0121-2494-pys-56-97.pdf>.

Mujeres Bacanas, *Gerda Lerner*, Disponible en: <https://mujeresbacanas.com/gerda-lerner-1920-2013/>.

Núñez Hurtado Carlos, “Educación popular: una mirada de conjunto” en *Desicio*, N°10 (enero – abril 2005, Disponible en: . https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_10/decisio10.pdf.

Quiroz Miranda Sergio, La Pedagogía Crítica Revolucionaria de Peter McLaren en el Siglo XXI” en *Centro Americano de Estudios de Epistemología Pedagógica*, Vol. I, Núm. 2, 2018, Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/reca.html>.

Ríos Oriol, "Nuevas masculinidades y educación liberadora" en *Intangible Capital* 11, N°3 2015, Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54941394011>.

Rodríguez Menéndez María Del Carmen y José Vicente Peña Calvo, “Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos” en *Revista Española de Revisiones Sociológicas*, N°112, 2005, Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/40184715>.

Salinas Meruane Paulina Irene, “Los discursos masculinos como dispositivos de control y tensión en la configuración del liderazgo y empoderamiento femenino” en *Estudios Feministas*, 15, N°3, 2007, Disponible en: https://www.jstor.org/stable/24327600?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents.

Sánchez Álvarez Iriana, “La construcción de las masculinidades en la escuela. Un estudio etnográfico en 6° de primaria” en *Perfiles Educativos*, Vol. XLIV, N°177, 2022, Disponible en: <https://doi.org/10.22202/iisue.24486167e.2022.177.60280>.

Santos Gómez Marcos, “De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora”, en *Realidad Revistade Ciencias Sociales y Humanidades*, Núm. 107, 2005, Disponible en: <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i107.3869>

Todone, Virginia, “Introducción. Pedagogías del Sur: lecturas y prácticas educativas desde una perspectiva latinoamericana” en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 13, Núm. 13, 2018, Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9390/pr.9390.pdf.

Torres Carrillo Alfonso, “Tranformaciones históricas de la educación popular”. *América Latina en movimiento*, N°499, octubre 2014, Disponible en: <https://www.alainet.org/sites/default/files/alai499w.pdf>.

UNESCO Biblioteca Digital ,“La escuela como formadora de ciudadanos en el siglo XXI”,
Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371328#:~:text=La%20escuela%20se%20constituye%20en,viven%20como%20problema%20la%20heterogeneidad%E2%80%9D>.

“Yellow Place”, *Secundaria Popular Carrillo Puerto*, Fecha de consulta: 12 de abril de 2021,
<https://yellow.place/es/secundaria-popular-carrillo-puerto-morelia-mexico>.

Zoraida Vázquez Josefina, “El dilema de la enseñanza de la Historia en México” en *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, Vol. 16, Núm. 1 (1980): <https://www.jstor.org/stable/27934350>.